

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/148438>

Please be advised that this information was generated on 2017-12-05 and may be subject to change.

3006

Th.J.M.N. Buis  
M.M.B. Oud-de Glas

---

**De keuze van  
taalgebruiksdoelen  
voor het vreemde-  
talenonderwijs**

---

Verslag van een  
Delphi-onderzoek





# **DE KEUZE VAN TAALGEBRUIKSDOELEN VOOR HET VREEMDE-TALENONDERWIJS**

**Verslag van een Delphi-onderzoek**

## **PROEFSCHRIFT**

**TER VERKRIJGING VAN DE GRAAD VAN DOCTOR IN DE  
LETTEREN**

**AAN DE KATHOLIEKE UNIVERSITEIT TE NIJMEGEN,  
OP GEZAG VAN DE RECTOR MAGNIFICUS PROF. DR. J. H. G. I. GIESBERS  
VOLGENS BESLUIT VAN HET COLLEGE VAN DEKANEN  
IN HET OPENBAAR TE VERDEDIGEN**

**OP DINSDAG 26 JUNI 1984 DES NAMIDDAGS TE 1.00 UUR PRECIES DOOR**

**THEODORUS JOSEPH MARTINUS NICOLAUS BUIS**  
geboren te Dongen

**EN TE 2.00 UUR PRECIES DOOR**

**MARIA MAGDALENA BEATRIX OUD-DE GLAS**  
geboren te Raamsdonk

**INSTITUUT VOOR TOEGEPASTE SOCIOLOGIE, NIJMEGEN**



Promotor: Prof. dr. T.J.M. van Els  
Co-referent: Dr. C.P.H.M. de Graauw

Th. J.M.N. Buis neemt de persoonlijke verantwoordelijkheid op zich voor hoofdstuk 3

M.M.B. Oud-de Glas neemt de persoonlijke verantwoordelijkheid op zich voor de hoofdstukken 4 en 5

Beiden nemen de verantwoordelijkheid op zich voor de overige hoofdstukken en voor de samenhang van de delen.

© 1984 Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of welke andere wijze ook, zonder voorafgaande toestemming van de uitgever

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher

ISBN 90 6370 412 7

Dit proefschrift bevat het verslag van het derde onderzoeksproject uitgevoerd op het Instituut voor Toegepaste Sociologie in Nijmegen dat betrekking heeft op vreemde-talenonderwijs in Nederland. Deze reeks onderzoeken is in gang gezet door de discussie die bij de invoering van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (de 'Mammoetwet') in 1968 ontstond. Aanleiding tot die discussie vormden de snelle wijzigingen in de deelname aan het vreemde-talenonderwijs die het gevolg bleken te zijn van het systeem van keuzevakken dat met de Mammoetwet zijn intrede deed. Deze wijzigingen, die voor velen als een verrassing kwamen, vormden de direkte aanleiding tot het eerste onderzoek, waarin werd nagegaan welke factoren de keuze bepalen van moderne vreemde talen als examenvak door leerlingen van mavo, havo en vwo.

Dat leerlingen bij het samenstellen van hun examenpakket ook bij het kiezen van moderne vreemde talen gebruik maken van de hen geboden keuzemogelijkheden, is niet meer dan vanzelfsprekend. Dat wordt pas een probleem wanneer de uitkomsten van die keuzen zodanig zijn, dat de opbrengst van het vreemde-talenonderwijs niet meer beantwoordt aan maatschappelijke verwachtingen en behoeften. In het tweede onderzoeksproject met betrekking tot vreemde-talenonderwijs dat op het ITS is uitgevoerd, is geprobeerd de behoeften aan moderne vreemde talen in kaart te brengen die er in verschillende sectoren van de Nederlandse samenleving bestaan: nagegaan is bij welke groepen aan welke typen taalgebruik behoefte bestaat.

Waarom daarna een onderzoek naar doelstellingen voor vreemde-talenonderwijs?

Discrepancies tussen gekonstateerde behoeften en de opbrengst van het vreemde-talenonderwijs zoals dat in het voortgezet onderwijs wordt gegeven, kunnen uiteraard leiden tot veranderingen in dat onderwijs, maar de stap van gebleken behoeften naar wenselijk onderwijsaanbod is niet eenvoudig gezet. De reden daarvoor is, dat de gebleken behoeften aan talenkennis niet de enige faktor vormen die bepalend is voor het onderwijsaanbod.

Vragen wat de inhoud van vreemde-talenonderwijs moet zijn en hoe gebleken behoeften aan talenkennis daarin moeten worden verdiskonteerd, betekent vragen naar doelstellingen voor het vreemde-talenonderwijs. Het bepalen van onderwijsdoelstellingen vereist het afwegen van alternatieven en het maken van keuzen.

In dit onderzoek is geprobeerd in samenwerking met een panel van deskundigen gegevens te verzamelen die kunnen bijdragen aan de oplossing van dit dubbele keuzeprobleem. De rol van de onderzoekers daarin was het analyseren van het probleem van het bepalen van doelstellingen voor vreemde-talenonderwijs en het uitzetten van een weg waarlangs een antwoord gevonden zou kunnen worden op de vraag naar standpunten en argumenten die van belang zijn voor de keuze van doelstellingen. De rol van het panel was het beoordelen en tegen elkaar afwegen van mogelijke alternatieven en het beargumenteren van keuzen.

Het formuleren van mogelijke doelstellingen voor vreemde-talenonderwijs vereist, dat men beschikt over een beschrijving van taal waarmee kan worden uitgedrukt wat er in dat onderwijs geleerd moet worden. Het verwerven van inzichten die van belang zijn voor de keuze van doelstellingen, vereist dat men beschikt over middelen om het keuzeprobleem te analyseren en op een adequate manier voor te leggen aan het panel en om de resultaten te analyseren. Daarmee zijn de beide invalshoeken gekenschetst van waaruit elk van beide onderzoekers een eigen bijdrage aan dit onderzoek heeft geleverd.

Deze specifieke eigen bijdragen hebben voor een deel hun neerslag gevonden in afzonderlijke hoofdstukken. In hoofdstuk 4 en 5 wordt beschreven, hoe de doelstellingen zijn gekonstrueerd, waarom voor deze formulering gekozen is en in welke zin de formuleringen aansluiten bij de taalkundige theorievorming. M. Oud-de Glas neemt de persoonlijke verantwoordelijkheid op zich voor deze hoofdstukken. In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op de hier gekozen onderzoeksopzet in het licht van enkele inzichten uit literatuur over kiezen en beslissen. Th. Buis neemt de persoonlijke verantwoordelijkheid op zich voor hoofdstuk 3. Beide auteurs gezamenlijk zijn verantwoordelijk voor de overige onderdelen van dit verslag en voor de samenhang tussen de verschillende delen.

Het uitvoeren van een onderzoek als dit is niet mogelijk zonder de steun en hulp van velen. We willen hier al degenen die aan het onderzoek een bijdrage hebben geleverd, daarvoor bedanken. Daarvan willen we in het bijzonder noemen de leden van de advieskommissie (sinds 1978 Interim Begeleidingskommissie ITS-onderzoek), die het ITS-onderzoek over vreemde-talenonderwijs sinds 1972 begeleidt en die ook aan dit onderzoek haar actieve steun heeft gegeven. Daarnaast hebben velen binnen het ITS het hunne aan dit onderzoek bijgedragen: de medewerkers uit de onderwijsresearchsecties die in het bijzonder in de beginfase van het onderzoek een actieve inbreng hebben gehad bij het ontwerpen van de onderzoeksopzet, de interne begeleiders uit de sectie Inrichting en Vormgeving van het Onderwijs waarbinnen het onderzoek is uitgevoerd, die met hun kritische en konstruktieve commentaren het onderzoek op belangrijke punten vooruit hebben geholpen, medewerkers van de sectie Methoden die op vele punten waardevolle adviezen en daadwerkelijke hulp hebben gegeven bij de analyse van de onderzoeksresultaten, medewerkers van de afdeling Researchtechnische Dienstverlening, die de organisatie van het veldwerk en een deel van de dataverwerking voor hun rekening hebben genomen en medewerkers van de afdeling tekstverwerking, die de vormge-

ving van de vragenlijsten hebben verzorgd en de tekst van het verslag persklaar hebben gemaakt

Een bijzonder woord van dank komt toe aan de leden van het onderzoekspanel, die meer dan wie ook door hun grote inzet en creativiteit dit onderzoek hebben mogelijk gemaakt

Het onderzoek is uitgevoerd met financiële steun van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO)



pag.

## **VOORWOORD III**

### ***Hoofdstuk 1 – VOORGESCHIEDENIS VAN HET ONDERZOEK* 1**

- 1.1. De aanleiding tot het behoeftenonderzoek 1
- 1.2. De opzet van het behoeftenonderzoek 2
- 1.3. Het behoeftenonderzoek en de vragen van de Nota-Ackermans 4
- 1.4. Van behoeften naar doelstellingen 6

### ***Hoofdstuk 2 – ONDERZOEK EN DOELSTELLINGEN* 9**

- 2.1. De opzet van doelstellingenonderzoek 10
- 2.2. De doelen van doelstellingenonderzoek 11
- 2.3. Kritiek op doelstellingenonderzoek 12
- 2.4. Het onderzoeksprobleem 14

### ***Hoofdstuk 3 – DE VASTSTELLING VAN ONDERWIJSDOELSTELLINGEN ALS KEUZEPROCES* 17**

- 3.1. Enkele kernpunten uit literatuur over beslissen 17
  - 3.1.1. Kenmerken van beslissingen 18
  - 3.1.2. Individuele beslissingen 21
  - 3.1.3. Groepsbeslissingen 30
- 3.2. De onderzoeksopzet 34
  - 3.2.1. Doelstellingenonderzoek in de vorm van een ‘Policy Delphi’ 35
  - 3.2.2. Structurering van de vaststelling van onderwijsdoelstellingen als beslissingsprobleem 37
  - 3.2.3. Van structurering naar analyse van het probleem 40
  - 3.2.4. De verdeling van het probleem in deeltaken en over rondes 41

<b>Hoofdstuk 4 – DE FORMULERING VAN DE DOELSTELLINGEN</b>	<b>45</b>
4.1. De huidige doelstellingen voor het vreemde-talenonderwijs in het avo	45
4.1.1. De huidige eindexamenprogramma's	46
4.1.2. Het Leerplan Rijksscholen	47
4.1.3. De Cito-toetsen	48
4.1.4. Beperkingen van de huidige doelstellingen	49
4.2. De keuze voor konkrete doelstellingen	50
4.2.1. Algemene, konkrete en operationele doelstellingen	50
4.2.2. De onderwijsexterne en onderwijsinterne functie van doelstellingen	51
4.2.3. De doelstellingen uit dit onderzoek	52
4.3. Doelstellingen en taalgebruik	53
4.3.1. Een model ten dienste van de beschrijving van taalgebruik	53
4.3.2. Uitwerking en toepassing van het model van de taalgebruikssituatie in het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen	55
4.3.3. Van 24 taalgebruikssituaties naar 18 doelstellingen	60

<b>Hoofdstuk 5 – VAN SITUATIE NAAR TAAL: ACHTERGRONDEN EN GEBRUIKSMOGELIJKHEDEN VAN TAALGEBRUIKSSITUATIES ALS DOELSTELLINGEN VOOR VREEMDE-TALEN-ONDERWIJS</b>	<b>65</b>
5.1. Het Talenproject van de Raad van Europa	67
5.1.1. Richters' 'Definition of language needs'	68
5.1.2. Wilkins' 'Notional Syllabuses'	70
5.1.3. Van Eks' 'Threshold Level'	76
5.2. Taalkundigen over situatie en taal	81
5.2.1. De pragmalinguïstiek: Searles' 'speech acts'	82
5.2.2. De sociolinguïstiek: Hymes' 'communicative competence'	89
5.2.3. Situatiebeschrijving en functieclassificatie	96
5.3. Taalgebruikssituaties en leerstofselectie	97
5.3.1. De lange weg: sociolinguïstisch onderzoek en discourse analysis	98
5.3.2. Een kortere weg: het sturen van intuïties	102

<b>Hoofdstuk 6 – DE SAMENSTELLING VAN HET DELPHI-PANEL</b>	<b>107</b>
6.1. Uitgangspunten: welke selectiecriteria?	107
6.2. Werkwijze: hoe werd het panel samengesteld?	110
6.3. Verloop van het veldwerk	113
6.4. De deelnemers	114

<b>Hoofdstuk 7 – DE ONDERZOEKSINSTRUMENTEN VAN DE EERSTE RONDE</b>	<b>117</b>
7.1. De ‘Toelichting voor deelnemers aan het onderzoek’	117
7.2. De geschiktheid van de doelstellingen	119
7.3. De argumenten	119
7.4. De bruikbaarheid van de vragenlijst	122

<b>Hoofdstuk 8 – DE EERSTE RONDE: ARGUMENTEN VOOR DOELSTELLINGENKEUZE</b>	<b>125</b>
8.1. De kategorisering van argumenten	125
8.2. Samenvatting van de argumenten voor doelstellingenkeuze	128
8.2.1. Haalbaarheid	128
8.2.2. Motiveringsmogelijkheden	131
8.2.3. Behoeften aan talenkennis	134
8.2.4. Algemene vorming	139
8.2.5. Konsistentie met het algemene karakter van het avo	142
8.2.6. Onderwijskundige effecten	143
8.2.7. Taalverwervingsargumenten	144
8.2.8. Toetsingsargumenten	146
8.2.9. Kanttekeningen bij kanttekeningen	146
8.3. Zoveel hoofden, zoveel zinnen?	154

<b>Hoofdstuk 9 – DE EERSTE RONDE: HOE GESCHIKT ZIJN DE DOELSTELLINGEN?</b>	<b>157</b>
9.1. De meningen van het panel over de geschiktheid van de doelstellingen	157
9.2. Resultaten variantie-analyses	160
9.3. Samenvatting van de konklusies	166

<b>Hoofdstuk 10 – DE ONDERZOEKSINSTRUMENTEN VAN DE TWEEDE RONDE</b>	<b>167</b>
10.1 De ‘Argumenten voor doelstellingenkeuze’	167
10.2. Beoordeling van doelstellingen op criteria	168
10.3. Verdeling van taken over panelleden	176
10.4 De geschiktheid van de doelstellingen: nogmaals	180
10.5. De bruikbaarheid van de vragenlijst	181



**Hoofdstuk 11 – DE TWEDE RONDE: OORDELEN OVER DE GESCHIKTHEID VAN DE DOELSTELLINGEN** 183

- 11.1. De meningen van het panel over de geschiktheid van de doelstellingen 183
- 11.2. Resultaten variantie-analyses 185
- 11.3. Samenvatting van de konklusies 194

**Hoofdstuk 12 –DE TWEDE RONDE: BEOORDELINGEN VAN DOELSTELLINGEN OP KEUZECRITERIA** 195

- 12.1. Beoordelingen van doelstellingen op de tien criteria 195
- 12.2. Beoordelingen van het belang van deelaspecten 203

**Hoofdstuk 13 – DE TWEDE RONDE: HET BELANG VAN DE KEUZECRITERIA BIJ DE GESCHIKTHEIDSBEOORDELINGEN** 207

- 13.1. Resultaten multiple regressie-analyses 208
  - 13.1.1. Analyses van de beoordelingscriteria 209
  - 13.1.2. Betrouwbaarheid en validiteit 213
- 13.2. Samenvatting van de belangrijkste konklusies 215

**Hoofdstuk 14 – DE ONDERZOEKSINSTRUMENTEN VOOR DE DERDE RONDE** 217

- 14.1. ‘Doelstellingen onder de loep’: de brochure voor panelleden 217
- 14.2. De beoordeling van het ‘voorlopige’ pakket doelstellingen 218
- 14.3. De samenstelling van het ‘definitieve’ pakket doelstellingen 219
- 14.4. De bruikbaarheid van de vragenlijst 219

**Hoofdstuk 15 – DE DERDE RONDE: DE BEOORDELING VAN PAKKETTEN DOELSTELLINGEN** 221

- 15.1. Het eindoordeel van het panel over de voorlopige pakketten 221
- 15.2. Beoordelingen van voorlopige pakketten in het licht van criteria uit de tweede ronde 222
- 15.3. De meningen van het panel over het belang van de beoordelingscriteria bij de keuze vóór of tegen de voorlopige pakketten 224
- 15.4. Spelen andere overwegingen een rol bij de eindoordeelen over de voorlopige pakketten? 226

<b>Hoofdstuk 16 – DE DERDE RONDE: WIJZIGINGSVOORSTELLEN</b>	<b>227</b>
16.1. Voorstellen tot wijziging van de voorlopige pakketten	227
16.2. De meningen over de verschillen tussen gewijzigde en voorlopige pakketten op beoordelingscriteria	234
16.3. Meningen over het belang van de beoordelingscriteria bij de wijzigingsvoorstellen	234
16.4. Samenvatting van de resultaten van de derde ronde	235
 <b>Hoofdstuk 17 – EVALUATIE VAN DE DELPHI-OPZET</b>	 <b>237</b>
17.1. De panelsamenstelling	237
17.2. De terugkoppeling	240
17.3. Meningen van het panel over het onderzoek	242
17.3.1. Gebruik van eigen deskundigheid	242
17.3.2. Aantrekkelijkheid van de uit te voeren taken	243
17.3.3. De tijdsbesteding	245
 <b>Hoofdstuk 18 – SAMENVATTING EN KONKLUSIES</b>	 <b>247</b>
18.1. Achtergronden, probleemstelling en onderzoeksopzet	247
18.2. Resultaten	252
18.3. Besluit	260
 <b>SUMMARY</b>	 <b>263</b>
 <b>NOTEN</b>	 <b>267</b>
 <b>LITERATUUR</b>	 <b>277</b>
 <b>BIJLAGEN</b>	 <b>291</b>



Sinds 1973 wordt er op het Instituut voor Toegepaste Sociologie onderzoek verricht op het gebied van het vreemde-talenonderwijs (vto). Het meest recente onderzoek, dat in 1978 is afgesloten, is een onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen (Claessen et al. 1978 a, b, c). Gezien de belangrijke rol die dit onderzoek heeft gespeeld bij het uitwerken van de probleemstelling van het doelstellingenonderzoek, het onderwerp van dit verslag, gaan we in dit hoofdstuk eerst in op de opzet van dit onderzoek en de aanleiding ertoe. Vervolgens gaan we na in hoeverre dit behoeftenonderzoek te beschouwen is als antwoord op de vragen die tot het onderzoek hebben geleid en geven aan, op welke manier het doelstellingenonderzoek voortbouwt op het behoeftenonderzoek.

### **1.1. De aanleiding tot het behoeftenonderzoek**

De aanleiding tot het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen waren de ontwikkelingen die zich sinds het in werking treden van de Wet op het Voortgezet Onderwijs in 1968 in het vto hebben voorgedaan.

De W.V.O. bracht ook voor het vto belangrijke veranderingen. De meest ingrijpende daarvan bleek de invoering van het keuzepakketstelsel.

Dat betekende een grotere keuzevrijheid voor de leerlingen van het algemeen voortgezet onderwijs (avo) bij het samenstellen van hun examenpakket, keuzevrijheid ook wat de talen betreft. Wel bleven de leerlingen van het avo verplicht in de eerste jaren van hun opleiding Frans, Duits en Engels te volgen, maar ze konden voor het eindexamen volstaan met één moderne vreemde taal, met uitzondering van atheneum-A waar twee talen verplicht zijn. Al snel bleek dat vooral op de mavo's de omvang van het vto afnam. Het aantal leerlingen dat examen deed in Frans, bijvoorbeeld, daalde snel. Het aantal uren aan vto besteed liep drastisch terug. Deze ontwikkelingen vormden de aanleiding om het vto ter discussie te stellen op het zogenaamde Lochemse overleg, het overleg tussen vertegenwoordigers van het Ministerie, van de inspectie en van de onderwijsorganisaties, waarin beleidsaanbevelingen over onderwijsproblemen werden voorbereid. In 1969 en 1970 werden in Lochem twee konferenties aan het vto gewijd. Omdat men daar niet uit de problemen kwam, werd een commissie ingesteld, de commissie-Ackermans.

De kommissie kreeg tot taak '(de) bestudering van de problematiek van de onderlinge verhouding van de moderne talen speciaal voor wat betreft de leerjaren waarin met het onderwijs zal worden begonnen' (Kommissie-Ackermans 1971, p 1687)

De kommissie publiceerde een jaar later een geruchtmakende nota (Kommissie-Ackermans 1971). Zij bleek haar taak ruim te hebben opgevat. Kort gezegd komt het erop neer dat de kommissie zich heeft beziggehouden met de vraag wie wat van welke talen wanneer moet leren.

In de nota werd een groot aantal problemen geïnventariseerd die zich rond het vto voordeden. Die inventarisatie bleef niet beperkt tot dalende keuzepercentages voor het Frans. Ook kwesties als de wenselijkheid van een verruiming van het talenaanbod in het avo, de plaats van het vto in de brugklas en de mogelijkheid van vto in het basisonderwijs kwamen aan de orde. De kommissie konkludeerde onder meer, dat op veel punten onvoldoende gegevens beschikbaar waren om aanbevelingen voor een reorganisatie van het vto te kunnen doen. Er was, vond de kommissie, meer informatie nodig, onder meer over de behoeften aan moderne vreemde talen in Nederland.

Niet alleen de kommissie-Ackermans pleitte voor onderzoek. Ook de sekte Frans van de Vereniging van Leraren in Levende Talen toonde zich een voorstander. In *Levende Talen* bepleitte het bestuur van deze sekte niet alleen onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen, maar ook onderzoek naar de doelstellingen voor het vto<sup>1</sup>. Het pleidooi van de sekte Frans leidde zelfs tot vragen in de Tweede Kamer. Het Tweede-Kamerlid dr. W. J. Schuyt drong er bij de toenmalige staatssecretaris van O en W, mr. J. H. Grosheide, op aan dat er geen beslissingen over het Frans in de brugklas genomen zouden worden voordat een 'verantwoord wetenschappelijk onderzoek naar de doelstellingen van het vreemde-talenonderwijs, alsmede naar de behoefte aan talenkennis in de huidige maatschappij' zou zijn uitgevoerd.

De staatssecretaris zegde een dergelijk onderzoek toe.<sup>2</sup>

In de onderzoeksopdracht die uiteindelijk via de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs bij het ITS terecht kwam, is de vraag naar de doelstellingen voor het vto weer verdwenen. Die opdracht bleef zondere nadere motivering beperkt tot de vraag naar de behoeften aan moderne vreemde talen in Nederland.

## **1.2 De opzet van het behoeftenonderzoek**

Het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen is, na een periode van voorbereiding, in 1975 begonnen en in 1978 afgesloten.

De behoefteninventarisatie heeft plaatsgevonden vanuit twee invalshoeken: vanuit het onderwijs, waar vreemde talen geleerd worden, en vanuit de sektor of functie waarin men werkzaam is, die immers voor een belangrijk deel de behoeften aan moderne vreemde talen bepalen. Binnen het voortgezet onderwijs, waar in Nederland verreweg het grootste deel van het vto wordt gegeven, zijn drie groepen in de behoeftenpeiling betrokken: de scholen en docenten, waar veel kennis

aanwezig is van wat leerlingen later nodig hebben en van de problemen die de voorbereiding daarop met zich meebrengt; de leerlingen, die bepaalde verwachtingen hebben over wat ze met de op school verworven talenkennis kunnen en willen doen, en de oud-leerlingen die vanuit hun eigen ervaringen in vervolgstudie en beroep verslag kunnen doen van de eisen die aan hun talenkennis zijn gesteld. Bij het onderzoek zijn leerlingen, oud-leerlingen en docenten van 16 schooltypen uit het voortgezet onderwijs betrokken geweest, waaronder mavo, havo en vwo en een reeks van schooltypen uit het lager, middelbaar en hoger beroepsonderwijs.

De tweede invalshoek van waaruit de behoefteninventarisatie heeft plaatsgevonden, de sektor of functie waarin men werkzaam is, heeft geleid tot drie afzonderlijke deelonderzoeken: bij bedrijven, bij overheidsdiensten en in het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek.

Wat betekende de uitdrukking 'behoeften aan moderne vreemde talen' in deze onderzoeken?

Uitgangspunt was de stelling dat (naast algemenere doelen als bijvoorbeeld een beter begrip van andere denk- en leefgewoonten en een groter inzicht in het functioneren van taal (Van Els et al. 1977, p. 212)) een zeer belangrijk doel van vto is, de leerling zover te brengen dat hij of zij de vreemde taal in een aantal situaties adequaat kan gebruiken. De beginvraag 'wat zijn de behoeften aan moderne vreemde talen', is op basis van dat uitgangspunt vertaald in de vraag: 'in welke situaties heeft men behoefte aan moderne vreemde talen'. Aan het begrip behoefte zijn twee aspecten onderscheiden, namelijk: datgene wat men nodig heeft en datgene wat men mist, het tekort. Wat men nodig heeft aan vreemde talen is onderzocht door na te gaan in welke situaties men vreemde talen gebruikt en hoe vaak dat gebeurt. De tekorten zijn onderzocht door na te gaan in welke situaties de vreemde-taalgebruiker zich naar eigen zeggen niet of nauwelijks kan redden met de talenkennis die hij heeft.

Voor het onderzoeken van het gebruik van de moderne vreemde talen en de tekorten in talenkennis is gebruik gemaakt van een lijst van 24 'taalgebruikssituaties', situaties waarin Nederlanders een vreemde taal zouden kunnen gebruiken. Deze lijst vormde de kern van de vragenlijsten die zijn gebruikt voor de verschillende groepen die in het onderzoek zijn ondervraagd. Deze 'taalgebruikssituaties' spelen, zoals verderop zal blijken, een belangrijke rol in het doelstellingenonderzoek waarover dit verslag gaat.

De doelstellingen in dit vervolgonderzoek zijn rechtstreeks afgeleid van de omschrijvingen die in het eerste onderzoek zijn gebruikt. Gezien het belang van de situatie-omschrijvingen komen we elders in dit verslag uitvoeriger terug op de vraag hoe ze zijn gekonstrueerd. Ook de manier waarop de doelstellingen eruit zijn afgeleid, komt hierna nog aan de orde (hoofdstuk 4).

Het is hier niet de plaats om de resultaten van het behoeftenonderzoek breed uit te meten of zelfs maar kort samen te vatten. De geïnteresseerde lezer zij daarvoor verwezen naar de onderzoeksverslagen of de samenvattingen daarvan. Wel willen we in het kort aangeven welk soort informatie het onderzoek heeft opgeleverd.

De behoeften aan talenkennis zijn op verschillende manieren gemeten. Het belangrijkste instrument daarbij was de zoëven genoemde reeks taalgebruikssituaties. Voor elke situatie is aan de respondenten gevraagd hoe vaak zij in die situatie met Frans, Duits en Engels in aanraking komen en of zij zich met hun talenkennis in die situatie kunnen redden. Met die gegevens kon per situatie worden nagegaan, hoeveel respondenten met die talen te maken krijgen, hoe vaak dat gebeurt, waar de talenkennis te kort schiet en welke vormen van taalgebruik naar verhouding het meest voorkomen. Omdat andere talen dan Frans, Duits en Engels in Nederland relatief weinig worden onderwezen, konden de behoeften daaraan niet op deze manier worden onderzocht. Ze zijn echter in het onderzoek waar mogelijk wel aan bod gekomen. Er zijn namelijk bij de verschillende respondentgroepen nog enkele andere gegevens verzameld die een aanwijzing kunnen geven voor de behoeften aan talen. Voor oud-leerlingen van het voortgezet onderwijs was dat bijvoorbeeld informatie over de deelname aan talenkursussen na de opleiding, voor studenten van het wetenschappelijk onderwijs de verdeling over de talen van studieliteratuur. Ten slotte is er voor elke respondentgroep een reeks achtergrondgegevens verzameld waarvan verondersteld werd dat ze kunnen samenhangen met de behoeften aan moderne vreemde talen, en is nagegaan of dat veronderstelde verband inderdaad aanwezig is.

### **1.3. Het behoeftenonderzoek en de vragen van de nota-Ackermans**

De aanleiding tot het behoeftenonderzoek was, zoals we gezien hebben, het advies van de commissie-Ackermans. De commissie vond immers, dat er op veel punten onvoldoende gegevens beschikbaar waren om aanbevelingen voor een reorganisatie van het vto te kunnen doen. Zij vond dat er meer informatie nodig was, onder meer over de behoeften aan moderne vreemde talen in Nederland.

Omdat de relatie tussen onderzoeksgegevens en beleid in dit verslag een belangrijk onderwerp is, is het van belang hier even stil te staan bij de vraag, hoe de commissie dacht over de functie van behoeftengegevens bij beslissingen over een herstructurering van het vto.

De commissie gaat er in haar nota impliciet en expliciet van uit, dat informatie over de behoeften aan moderne vreemde talen een belangrijke rol kan spelen bij het uitzetten van beleidslijnen voor het vto. Expliciet: zij voelt zich, zoals blijkt uit haar 'Slotopmerking' waarin de aanbeveling wordt gedaan om onderzoek naar de behoeften aan talenkennis in te stellen, geremd in haar mogelijkheden om beleidsaanbevelingen te doen door het ontbreken van die informatie (Commissie-Ackermans 1971, p. 1692). Impliciet: zij meent elders in de nota, dat 'een gewijzigd patroon van interesses en behoeften' kan leiden tot wijzigingen in het talenaanbod (ibid.). Zij is echter bepaald niet van mening dat met het beschikbaar komen van deze informatie het laatste woord is gezegd over de vraag die zij te beantwoorden heeft gekregen. Integendeel, in de nota wordt uitdrukkelijk gesteld dat een reeks van factoren daarbij in overweging moet worden genomen (ibid., p. 1690). Naast

'de belangstelling van de leerling en de behoeften van de samenleving' worden genoemd de plaats van het vto in het basisonderwijs, de doorstroming van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs en van voortgezet onderwijs naar wetenschappelijk en beroepsonderwijs, de doorstroming binnen het voortgezet onderwijs zelf en verder nog een reeks van onderwijskundige en onderwijsorganisatorische aspecten. De commissie wil dus naast informatie over de behoeften aan moderne vreemde talen een groot aantal andere overwegingen betrekken in beslissingen over het vto

De commissie geeft nauwelijks aan voor *welke* beslissingen de behoefteninformatie relevant is. In dat opzicht is de nota maar op één punt expliciet: de commissie vindt dat, bij uitbreiding van het talenaanbod, de behoeften mede moeten bepalen welke talen naast de traditionele drie moeten worden aangeboden. In hoeverre de behoeften ook een rol moeten spelen bij het beantwoorden van de andere vragen die de commissie aansnijdt, blijft onvermeld.

Uit de voorgaande beschrijving van de opzet en de resultaten van het behoeftenonderzoek blijkt, dat daarin de behoeften aan moderne vreemde talen vanuit vier invalshoeken zijn bestudeerd, die korresponderen met de volgende vragen. *wie* heeft behoefte aan *welke talen*, *hoe groot* zijn de behoeften, *van welke aard* zijn de behoeften.

Een vergelijking van die vragen met de vragen waarmee de commissie-Ackermans zich bezighield, kan misschien wat meer helderheid brengen in het probleem dat door de commissie grotendeels onbesproken is gelaten, namelijk bij welke beleidsbeslissingen inzake het vto behoefteninformatie relevant is.

De vragen van de commissie-Ackermans luiden. *wie* moet *welke talen* leren; *wat* moet er van die talen geleerd worden, *wanneer* moet die wenselijke kennis worden opgedaan. In haar aanbevelingen spreekt de commissie zich overigens niet uit over de vraag, *welke* talen men moet leren, maar alleen over de vraag *hoeveel* talen.

Een vergelijking van beide sets vragen laat zien dat ze tot op zekere hoogte, maar niet helemaal, parallel lopen. Bij een beslissing over *wie welke talen* moet leren, kan men zich mede laten leiden door informatie over *wie* aan *welke talen* behoefte heeft. Als er uit de wenselijke talen een *keus* gemaakt moet worden (bijvoorbeeld vanwege het feit dat er grenzen zijn aan de opnamecapaciteit van leerlingen), kan men zich bij het maken van die keuze mede laten leiden door informatie over de *grootte* van de behoeften aan de verschillende talen. Als men moet beslissen *wat* leerlingen van een taal moeten leren, kan men zich mede laten leiden door informatie over de *aard* van de behoeften of, in de terminologie van het onderzoek, door informatie over de vraag, in welke situaties mensen de vreemde taal nodig hebben en in welke situaties ze problemen hebben

Bepaalde vragen uit de nota-Ackermans hebben geen directe tegenhanger in het behoeftenonderzoek. Dat zijn vragen naar het *tijdstip* waarop de wenselijke talenkennis moet worden opgedaan en naar het *aantal* talen dat geleerd moet worden. Dat zijn vragen waarbij overwegingen van leerpsychologische, didakti-



sche en onderwijsorganisatorische aard en opvattingen over de taak en functie van onderwijs een rol spelen, maar waarbij informatie over de behoeften aan talenkennis van weinig nut is

Dat betekent bijvoorbeeld, dat behoefteninformatie niet direkt relevant is voor de veelbesproken vraag of het Frans al dan niet verplicht moet worden gesteld in de brugklas, althans voor zover die vraag betrekking heeft op het *tijdstip* waarop met Frans moet worden begonnen. De kwestie van het Frans in de brugklas heeft echter ook te maken met het probleem, *wie* Frans moet leren. Daarbij kan, zoals we zagen, behoefteninformatie wel een rol spelen, al kunnen ook hier allerlei andere overwegingen een beslissing mede bepalen.

Uit de vergelijking van de vragen uit het behoeftenonderzoek met die van de nota-Ackermans kunnen we dus konkluderen dat informatie over de behoeften aan moderne vreemde talen relevant is voor de volgende vragen die in de nota-Ackermans worden aangesneden

— wie moet welke talen leren?

— wat moet men van de gewenste talen leren?

Beide vragen kunnen geformuleerd worden als een vraag naar doelstellingen voor het onderwijs. In het eerste geval gaat het om de plaats van de talen in de programma's van de verschillende onderwijsvormen, dus om de doelstellingen van een bepaald schooltype. In het tweede geval gaat het om vakinhoudelijke doelstellingen. Die laatste zijn de doelstellingen waar het om gaat in dit onderzoek. Voor beslissingen daarover, konkluderen we, is informatie over behoeften aan talenkennis zeker relevant. Ze vereisen echter nog heel wat meer. In de volgende paragraaf gaan we in op de vraag, waarom doelstellingen en behoeften niet noodzakelijkerwijs direkt op elkaar aan hoeven sluiten of zelfs kunnen sluiten.

#### **1.4. Van behoeften naar doelstellingen**

Het is een simpele en eigenlijk door iedereen onderschreven stelling dat het vto mede afgestemd moet zijn op wat leerlingen nu en later nodig hebben. Daaruit leiden sommigen af dat als de behoeften maar eenmaal bekend zijn, het bepalen van doelstellingen een eenvoudige zaak is. Enig nadenken leert dat dat minder eenvoudig is dan op het eerste gezicht lijkt.

Waarom? De verschillende redenen die daarvoor zijn aan te geven, zijn alle terug te voeren op de konstatering dat het vaststellen van doelstellingen geen empirisch probleem is, maar een beslissingsprobleem.

Beslissingen nemen over doelstellingen betekent, dat men een keuze moet maken, dat men mogelijke alternatieven op een rij moet zetten en vervolgens moet nagaan, welke redenen er zijn om aan het ene of het andere alternatief de voorkeur te geven. Zo'n keuze kan, zoals elke keuze, door een groot aantal factoren bepaald worden. Ook het gewicht dat verschillende factoren in de schaal leggen, kan variëren.

In de nota-Ackermans wordt een reeks van factoren behandeld die bij doelstellingenbeslissingen een rol kunnen spelen. De behoefte aan talenkennis is er een van. Voor men de stap kan zetten naar doelstellingen, moet men nagaan welke andere factoren men in de beschouwing wil betrekken. Er kunnen immers allerlei redenen zijn, van praktische en meer principiële aard, om de doelstellingen ruimer of minder ruim te kiezen dan de behoeften die er zijn. In de nota wordt in dit verband met name gewezen op het belang van mogelijkheden voor doorstroming van het ene onderwijstype naar het andere en op allerlei onderwijskundige en onderwijsorganisatorische aspecten. Voorbeelden daarvan, ook andere dan die genoemd zijn in de nota, zullen we in het vervolg van dit verslag nog in ruime aantallen tegenkomen. We noemen er hier enkele. Bij het kiezen van doelstellingen zal men rekening moeten houden met de haalbaarheid van een bepaald programma voor een bepaalde groep leerlingen. Men zal moeten bekijken hoeveel tijd er beschikbaar is en welke leermiddelen er voorhanden zijn. Men zal rekening moeten houden met de vaktechnische en didactische scholing van de docenten en met de mogelijkheden die het werken aan bepaalde doelstellingen biedt om de leerlingen te motiveren.

Voor een verantwoorde doelstellingenkeuze is het in ieder geval nodig dat men factoren die mogelijkerwijze een rol kunnen spelen in een beslissing, zorgvuldig inventariseert. Maar zelfs in het denkbeeldige geval dat iemand al dit soort overwegingen van tafel veegt en zijn doelstellingenkeuze uitsluitend wil baseren op behoefteninformatie, dan nog zal hij bij zijn beslissing keuzen moeten maken en zaken tegen elkaar afwegen. 'De behoefte aan talenkennis' is geen monolithisch begrip. Er zijn allerlei aspecten aan te onderscheiden. Men kan ze dus vanuit allerlei invalshoeken bestuderen en elke invalshoek levert weer een wat ander beeld op. Zo zijn er bijvoorbeeld in het ITS-onderzoek verschillende maten gebruikt om de behoeften te meten. Er is gekeken naar de omvang van het vreemde-taalgebruik, de frekwentie ervan en de tekorten in talenkennis en er zijn indices berekend die iets zeggen over de aard van het taalgebruik.

Als men doelstellingen voor vto wil afstemmen op de behoeften, moet men dus bepalen welke aspecten van het behoeftenbegrip men bij de keuze wil betrekken en hoe zwaar men elk aspect wil laten wegen.

Daar komt nog bij dat men behoeften kan onderzoeken, zoals dat in het ITS-onderzoek is gebeurd, bij verschillende groepen vreemde-taalgebruikers. Men moet dan kiezen of men zich bij het afstemmen van de doelstellingen op de behoeften wil laten leiden door de behoeften van deze of van gene groep, misschien wel van verschillende groepen tegelijk.

Doelstellingen bepalen is dus geen mechanisch afleidingsproces, maar het maken van een keuze. Er is geen andere weg van behoeften naar doelstellingen dan via een complex en veeleisend beslissingsproces. Die weg gaan we in dit onderzoeksverslag exploreren. De eerste vraag die daarbij opduikt, is: 'biedt het 'traditionele' doelstellingenonderzoek, zoals dat in Nederland in de afgelopen jaren is uitgevoerd, daar mogelijkheden voor?' In hoofdstuk 2 proberen we op die vraag een antwoord te formuleren.



Dat onderzoekers een bijdrage kunnen leveren aan het verhelderen van doelstellingenproblemen is bepaald geen nieuwe gedachte. Er is in de afgelopen jaren alleen al in het Nederlandse taalgebied een hele reeks van doelstellingenonderzoeken uitgevoerd op de meest uiteenlopende gebieden. Deze onderzoeksactiviteiten zijn een uitvloeisel van de in de zestiger jaren eerst in de V.S. en vervolgens ook in West-Europa explosief gegroeide belangstelling voor doelstellingenproblemen. De Corte (1973) noemt als oorzaak voor die snelle toename het groeiende besef van de noodzaak van onderwijsvernieuwing, als antwoord op een steeds sneller verlopend proces van maatschappelijke veranderingen. Dat besef leidde tot een zeer actieve beweging voor leerplanvernieuwing, die op haar beurt weer leidde tot meer aandacht voor de evaluatie van het onderwijs. Juist in verband met de konstruktie van instrumenten voor deze evaluatie kwam de vraag naar doelstellingen steeds weer opnieuw naar voren (De Corte 1973, pp. 11-13).

Onderzoekers zijn op verschillende manieren betrokken geweest bij de studie van doelstellingenproblemen. Ze hebben een rol gespeeld bij de studie van elk van de vier probleemgebieden die men gewoonlijk onderscheidt: het formuleren en inventariseren van doelstellingen, het opstellen van klassifikatieschema's en het evalueren.

Met de term 'doelstellingenonderzoek' wordt echter gewoonlijk niet bedoeld alle denkbare onderzoeksactiviteiten op deze gebieden, maar een uitsnede daarvan, door Mertens 'doelstellingenonderzoek in beperkte zin' genoemd. Mertens geeft de volgende omschrijving van doelstellingenonderzoek: 'het met behulp van wetenschappelijk verantwoorde methoden verzamelen van informatie die voor het bepalen van onderwijsdoelstellingen nodig is'. Doelstellingenonderzoek in de meer beperkte zin is 'het ondervragen van groepen mensen over wenselijk geachte doelstellingen.' (Mertens 1975, p. 46). Dergelijk onderzoek is dus niet beperkt naar probleemgebied waar het wordt toegepast (het kan zowel het formuleren en inventariseren van doelstellingen omvatten als het klassificeren en evalueren), maar alleen naar de wijze van dataverzameling en de aard van de verzamelde informatie.

In dit hoofdstuk gaan we in op dit type onderzoek en op de vraag welke bijdrage het levert aan het verhelderen van doelstellingenproblemen.

We concentreren ons daarbij op drie vragen, namelijk:

- welk soort onderzoeksactiviteiten wordt verricht om het onderzoeksdoel te bereiken? (zie paragraaf 2.1.)

- met welk doel zijn deze onderzoeken opgezet? (zie paragraaf 2.2)
- in hoeverre wordt met de verrichte onderzoeksactiviteiten het doel van dit type onderzoek bereikt? (zie paragraaf 2.3)
- We beperken ons hier tot onderzoek dat a) specifiek op het vto betrekking heeft of b) op een ander onderwijsterrein betrekking heeft en bovendien in het Nederlandse taalgebied is uitgevoerd. In beide gevallen gaat het om onderzoek dat voornamelijk of uitsluitend gericht is op onderwijsdoelstellingen<sup>1</sup>. De vele onderzoeks- en ontwikkelingsprojecten waarin het onderzoek naar doelstellingen een meer of minder marginale plaats inneemt, blijven dus buiten beschouwing.
- Onderzoek dat specifiek doelstellingen voor vreemde-talenonderwijs als onderwerp heeft, blijkt uitermate schaars. In feite hebben we maar een onderzoeksproject aangetroffen dat in deze categorie hoort. Omdat het ook in andere opzichten om een nogal uitzonderlijk project gaat, geven we er, na de beschrijving van het onderzoek uit categorie b, afzonderlijk een korte karakteristiek van (zie paragraaf 2.3).

## 2.1 De opzet van doelstellingsonderzoek

Het onderzoek dat in de hiervoor omschreven categorieën valt, is voor het overgrote deel opgebouwd rond twee centrale onderzoeksactiviteiten: het inventariseren van doelstellingen en het verzamelen van oordelen over de wenselijkheid van doelstellingen bij wat inmiddels traditioneel heet 'relevante respondenten'. Dat zijn respondenten die op de een of andere manier betrokken zijn bij het onderwijs in het vak of de opleiding waar het in het onderzoek om gaat<sup>2</sup>.

In doelstellingsonderzoek wordt gewoonlijk begonnen met een inventarisatiefase. Er worden lijsten opgesteld met mogelijke doelstellingen, hetzij van bepaalde opleidingen (bijvoorbeeld hto, vormingswerk, de NLO's)<sup>3</sup>, hetzij van bepaalde vakgebieden (bijvoorbeeld rekenen, moedertaalonderwijs, aardrijkskunde, kunstzinnige vorming)<sup>4</sup>. Dergelijke lijsten worden gebaseerd op alle mogelijke bronnen: leerboeken, examenopgaven, discussiestukken, wettelijke voorschriften, gesprekken met deskundigen, docenten, mensen uit de beroepspraktijk als het gaat om beroepsonderwijs. Zo'n inventarisatie is nooit een simpele registratie van bestaande doelstellingen, maar vereist altijd een bewerking van het beschikbare bronnenmateriaal, die meestal zeer arbeidsintensief is. De selectie en formulering van doelstellingen op basis van dit materiaal is in laatste instantie een keuze van de onderzoekers.

In praktisch elk doelstellingsonderzoek legt men vervolgens deze lijsten voor aan groepen beoordelaars bestaande uit mensen die nauw bij het onderwijs betrokken zijn, gewoonlijk docenten. Deze moeten de doelstellingen beoordelen op belangrijkheid of wenselijkheid. Nogal eens worden ook nog andere beoordelingscriteria voorgelegd. De Corte bijvoorbeeld laat mogelijke rekendoelstellingen beoordelen op didactische wenselijkheid, actuele geldigheid en theoretische bereikbaarheid (De Corte 1975).

In veel gevallen echter beperkt men zich tot wenselijkheidsoordelen. Gezien de grote aantallen doelstellingen die meestal in dergelijk onderzoek betrokken worden, is dat voor de respondenten vaak al een zware belasting.

Wat er vervolgens met de verzamelde oordelen gebeurt, is afhankelijk van het doel dat de onderzoekers zich gesteld hebben.

## 2.2 De doelen van doelstellingenonderzoek

De onderzoeksdoelen variëren nogal naar project. In sommige gevallen is het hoofddoel een betere structurering en ordening van de doelstellingen met het oog op het eenduidiger formuleren ervan en op het vergemakkelijken van de communicatie erover. Men gaat dan op zoek naar de samenhang tussen de doelstellingen, gewoonlijk met behulp van een of andere clustertechniek<sup>5</sup>.

In andere gevallen zijn de onderzoekers vooral geïnteresseerd in overeenkomsten en verschillen in opvattingen over doelstellingen tussen diverse groepen beoordelaars. Hun doel is dan informatie daarover te geven ten dienste van discussies of beslissingen over doelstellingen<sup>6</sup>.

Hetzelfde doel stellen zich onderzoekers die wenselijk geachte en feitelijk bereikte of nagestreefde doelen naast elkaar zetten<sup>7</sup>.

In laatste instantie is alle doelstellingenonderzoek gericht op het leveren van een bijdrage aan het *vaststellen* van de doelen. In de meeste gevallen wordt de stap van het inventariseren van doelstellingen en het verzamelen van wenselijkheidsoordelen naar het feitelijk vaststellen van doelstellingen niet door de onderzoekers gezet. De doelstellingen moeten dan hun status van bindend voorschrift voor een vak of opleiding krijgen buiten het eigenlijke onderzoek. Vaak volstaat de onderzoeker met het samenvatten van de wenselijkheidsoordelen in een aantal statistische maten en voegt daar suggesties aan toe over de wijze waarop deze gegevens gebruikt kunnen worden door de tot beslissingen en keuzes gerechtigde instanties<sup>8</sup>. De onderzoeker stelt zich dan op als dienstverlener. De uiteindelijke beslissing laat hij uitdrukkelijk aan anderen over.

Er zijn echter ook voorbeelden van onderzoek waarin de beslissing over de keuze van de doelstellingen gepresenteerd wordt als een element van het onderzoek zelf. De onderzoeker geeft dan precies aan, op welke manier de doelstellingen uit de wenselijkheidsoordelen moeten worden afgeleid<sup>9</sup>. Bij dit type onderzoek wordt de claim van de onderzoekers, dat doelstellingen via onderzoek vastgesteld kunnen worden, gerechtvaardigd door een verwijzing naar de samenstelling van de respondentengroep, die moet bestaan uit 'relevante respondenten'. De vraag welke respondenten als relevant te beschouwen zijn, wordt in verschillende onderzoeken nogal uiteenlopend beantwoord<sup>10</sup>.

In een bespreking van recent doelstellingenonderzoek wijzen Indemans-Moller en Jansen erop dat er tussen de beide laatstgenoemde typen onderzoek slechts een gradueel verschil is. In feite hebben de onderzoeker-als-informatieverschaffer en

de onderzoeker-als-doelbepaler in het door hen besproken onderzoek hetzelfde op het oog, namelijk: 'Het verschaffen van (evaluatieve) informatie omtrent de opvattingen van verschillende groepen personen ten aanzien van de doelstellingen van een bepaalde onderwijseenheid, ten dienste van doelstellingendiscussies en/of doelkeuzebeslissingen. (...) Hoewel soms minimumdoel of -stofbepaling als doelstelling wordt genoemd, is in feite in geen van de in Nederland en België uitgevoerde onderzoeken het vaststellen van doelstellingen het directe doel van onderzoek (.....). Beoogd wordt dus vooral het leveren van informatie ten behoeve van doelstellingendiscussies en/of doelkeuzebeslissingen.' (Indemans-Möller & Jansen 1979, p. 46).

### **2.3. Kritiek op doelstellingenonderzoek**

Juist op dit laatste punt schiet doelstellingenonderzoek te kort, zo luidt vaak de kritiek die op doelstellingenonderzoek wordt geleverd. Indemans-Möller en Jansen trekken bij hun evaluatie van doelstellingenonderzoek twee konklusies die op dit onderzoeksdoel betrekking hebben, beide negatief. Op de eerste plaats, zeggen ze, is er geen enkele garantie dat de door het onderzoek geleverde informatie ook feitelijk voor het beoogde doel gebruikt wordt. Er is immers 'in Nederlandse en Belgische onderzoeken (...) tot dusver geen sprake van voorstrukturering of planmatige voorbereiding van het uiteindelijke keuzeproces, noch in het kader van, noch als voortzetting van doelstellingenonderzoek' (ibid., p.49). Ook de vraag of doelstellingenonderzoek dan misschien een bijdrage levert aan een proces van bewustwording van wat men in het onderwijs nastreeft, wordt door hen ontkennend beantwoord. 'Met betrekking tot het beoordelen van doelstellingen vertonen de respondenten voornamelijk responsief gedrag: zij geven doorgaans door middel van het aankruisen van een positie op een schaal aan hoe (on)wenselijk zij de aan hen voorgelegde doelstellingen achten. Van een werkelijke bezinning op de doelstellingen, van een nauwkeurig afwegingsproces, van prioriteitenbepaling, van relatering van de doelstellingen aan scholingsconcepten of onderwijsvisies is in het algemeen geen sprake' (ibid., p. 50).

Of met zo'n beschrijving recht wordt gedaan aan de inbreng van respondenten bij doelstellingenonderzoek, lijkt ons dubieus. Men mag aannemen dat het laten beoordelen van doelstellingen op wenselijkheid bij de respondenten in meer of mindere mate leidt tot een proces van bewustwording. Ze zullen immers voor zichzelf de gegeven beoordelingen beredeneren en motiveren. De formulering van Indemans-Möller en Jansen geeft echter wel aan, in welke richting gezocht kan worden naar een nuttiger opbrengst van doelstellingenonderzoek. Het probleem schuilt ons inziens hierin, dat in de geleverde informatie — een overzicht van wenselijkheidsoordelen — op geen enkele manier tot uiting komt hoe het proces van bewustwording verloopt.

In een discussie worden argumenten uitgewisseld, bij een beslissing moeten argumenten tegenover elkaar worden afgewogen. Zolang de output van doelstellingenonderzoek alleen bestaat uit een samenvatting van wenselijkheidsoordelen,

is de bruikbaarheid ervan voor doelstellingendiskussies en -keuzes dus gering. Op die manier wordt immers niet duidelijk op grond waarvan doelstellingen (on)wenselijk worden gevonden en op welke gronden respondenten tot een verschillend oordeel komen.

Ook door anderen is gesignaleerd dat dit in het gangbare doelstellingenonderzoek een zwak punt is. Gerris (1978) vat deze kritiek als volgt samen: '(Er wordt gesteld) dat bij een beoordelingstaak de doelstellingen geselecteerd worden op basis van interne, niet vergelijkbare waardesystemen van de beoordelaars' (Gerris 1978, p. 307). Doelstellingenonderzoek, stelt hij, moet helpen om beslissingen over het onderwijs doorzichtig te maken. Het moet dus gericht zijn op vragen als: 'welke criteria worden gebruikt in een beslissingsproces over doelstellingen; volgens welke criteria komen de uiteindelijke doelstellingsprioriteiten tot stand; welke criteria gelden ten aanzien van welke onderwijsdoelstellingen' (ibid., p. 304).

In hoofdstuk 1 zijn we tot soortgelijke konklusies gekomen bij de vraag, hoe informatie over de behoeften aan talenkennis kan helpen bij het vaststellen van doelstellingen. We hebben daar gekonkludeerd dat een inventarisatie van behoeften aan talenkennis daarbij nuttig, maar bepaald niet voldoende is.

Doelen vaststellen betekent immers: beslissingen nemen, keuzes maken. Om die keuzes te kunnen maken moet men nagaan welke overwegingen men bij de beslissing wil betrekken, welke informatie men een rol wil laten spelen, hoe zwaar men verschillende argumenten in de beslissing wil laten meewegen.

Helpt het gangbare doelstellingenonderzoek hierbij? Uit de hiervoor samengevatte kritiek daarop komt naar voren dat het verzamelen van wenselijkheidsoordelen weinig bijdraagt tot een verheldering van die vragen die aan een keuze vooraf moeten gaan. In dergelijk onderzoek wordt immers volstaan met het beschrijven van de uitkomsten van het beslissingsproces bij 'relevante respondenten'. Daarmee is misschien bij de deelnemers aan het onderzoek wel iets gewonnen aan inzicht in het proces dat tot een keuze van doelstellingen leidt, maar de lezer van het onderzoeksverslag krijgt daar op geen enkele manier toegang toe. Ook het probleem waarmee we dit hoofdstuk begonnen zijn — welke rol kan informatie over behoeften aan talenkennis spelen bij het vaststellen van doelen — komt dus via het gangbare doelstellingenonderzoek niet dichterbij een oplossing.

Het is opmerkelijk dat juist in het enige onderzoeksproject waarin doelstellingen voor vto (althans voor het onderwijs in Frans als vreemde taal) een belangrijke plaats innemen, de analyse van het beslissingsproces dat tot het vaststellen van doelstellingen leidt, een van de hoofddoelen was.

Het LOT-project (LOT = Lernziel-Orientierte Tests), begonnen in 1969 en uitgevoerd aan de universiteit van Konstanz, moest volgens de plannen die er in de beginfase lagen, twee doelen dienen: a) de analyse en planning van informatie-, argumentatie- en beslissingsprocessen in de curriculumontwikkeling; b) de constructie van leerdoelgerichte tests voor Frans en voor het basisonderwijs (Flehsig et al. 1973).



Het eerste doel zou op vier verschillende manieren moeten worden gerealiseerd 1) door interviews met leiders van leerplanontwikkelingsprojecten (Haller 1971a), 2) door schriftelijke ondervraging van leden van leerplankommissies (Haller 1971b) (doel van beide onderdelen informatie verzamelen over de werkwijze en samenstelling van de kommissies en over de vraag, welke informatie over mogelijke leerdoelen, sociaal-kulturele omstandigheden, leervoorwaarden en voorkeurscriteria beschikbaar was, respectievelijk gebruikt is bij het beslissen over doelstellingen), 3) door ondervraging van bepaalde groepen over het belang van bepaalde leerdoelen. In het geval van het Frans waren dat onder meer studenten Frans en auteurs van leergangen. Zij kregen 80 'leerdoelen' te beoordelen die de vorm hadden van opgaven die in het onderwijs kunnen worden gebruikt (bijvoorbeeld stelopdrachten, diverse typen opgaven waarin grammatikakennis en woordkennis worden getoetst). Dit onderdeel is dus gelijk aan het hiervoor besproken onderzoek dat we in navolging van Mertens 'doelstellingenonderzoek in beperkte zin' hebben genoemd, en deelt er bijgevolg de tekortkomingen van. Volgens de projectplannen zou het beslissingsproces nog op een vierde manier worden geanalyseerd, namelijk door experimenten waarin beslissingsprocessen over leerdoelen zouden worden gesimuleerd en waarin hypotesen getoetst zouden worden over de samenhang tussen beschikbare informatie, groepsamenstelling en groepsactiviteiten enerzijds en de uitkomsten van het beslissingsproces anderzijds (Flehsig et al 1973, p. 150). Dit laatste deel van de projectplannen is niet uitgevoerd.

Men kan zich afvragen of de onderdelen 1 en 2 van het projectplan, ondervraging van degenen die bij leerplanbeslissingen betrokken zijn, wel een adequaat middel vormden voor het bereiken van het gestelde doel: de analyse van beslissingsprocessen. In feite voeren, blijkens de beschrijving die Flehsig et al. geven, niet de onderzoekers die analyse uit, maar moeten de betrokkenen zelf, reflecterend op beslissingen die in het verleden zijn genomen, aangeven hoe dat proces is verlopen. Of een dergelijke retrospectieve beschrijving erg veel inzicht geeft in het feitelijke verloop lijkt ons dubieus.

## 2.4 Het onderzoeksprobleem

Vanuit ons uitgangspunt — hoe komen we van behoeften aan talenkennis naar doelstellingen voor vto — zijn we in hoofdstuk 1 tot de konklusie gekomen dat doelstellingen bepalen betekent het maken van een keuze. In paragraaf 2.3 hebben we geconstateerd, dat het in Nederland gangbare doelstellingenonderzoek maar in beperkte mate hulp biedt bij zo'n keuze. Er worden wel, tot op zekere hoogte, keuzen gemaakt — men laat 'relevante respondenten' wenselijkheidsoordelen geven en dus, tot op zekere hoogte, kiezen — maar er wordt niet ingegaan op de manier waarop die keuzes worden gemaakt. Daarmee is de output van dergelijk onderzoek maar beperkt bruikbaar bij discussies en beslissingen over doelstellingen. Dat 'relevante respondenten' zo kiezen en niet anders, kan immers hooguit

een autoriteitsargument zijn zolang we niet weten hoe de keuze tot stand is gekomen.

In het LOT-project zijn de onderzoeksdoelen ambitieuzer, maar de opzet biedt onvoldoende garanties dat die doelen ook worden bereikt.

In het onderzoek naar doelstellingen voor vto is geprobeerd meer greep te krijgen op wat er achter zo'n keuze schuilgaat.

Wat doet iemand die een keuze moet maken? Hij bekijkt wat de alternatieven zijn, wat de meer en minder aantrekkelijke kanten zijn van die alternatieven, weegt voor- en nadelen tegen elkaar af en bepaalt zijn keuze.

In dit onderzoek gaan we uit van een reeks mogelijke doelstellingen. Daarover meer in hoofdstuk 4. Daaruit moet een keuze gemaakt worden — wat zijn de meest geschikte doelstellingen voor bepaalde schooltypen — door een nader te omschrijven groep beoordelaars. Op de samenstelling van deze groep komen we terug in hoofdstuk 6.

De schooltypen waarvoor in dit onderzoek doelstellingen moeten worden gekozen zijn het mavo, havo en vwo, dat wil zeggen alle vormen van voortgezet onderwijs (met uitsluiting dus van lagere en hogere onderwijsniveaus — basisonderwijs en wetenschappelijk onderwijs — en van het beroepsonderwijs). Er is gekozen voor het avo omdat daar verreweg het meeste vto wordt gegeven (bijna een kwart van de lessen wordt daaraan besteed) en omdat het grootste deel van de Nederlandse schooljeugd daar zijn talenkennis opdoet (60% van de brugklassers gaat naar een school voor avo). Bovendien zijn het de enige schooltypen (een enkele uitzondering in het beroepsonderwijs daargelaten) waar algemeen zowel Frans als Duits en Engels wordt gegeven.

Het onderzoeksprobleem kunnen we nu als volgt formuleren:

Welke overwegingen bepalen de keuzes van een groep beoordelaars die tot taak krijgt uit een reeks mogelijke doelstellingen een deelverzameling samen te stellen van doelstellingen voor Frans, Duits en Engels op mavo, havo en vwo?

In een aantal vragen uiteengelegd, betekent dat, dat onderzocht wordt

- welke beoordelingscriteria naar voren gebracht worden als relevant voor het kiezen van doelstellingen;
- hoe de doelstellingen op deze criteria worden beoordeeld;
- welk gewicht elk criterium in de schaal legt bij de uiteindelijke keuze.

Duidelijkheidshalve tekenen we hierbij nog aan, dat deze aanpak evenmin als de hiervoor beschreven vormen van doelstellingsonderzoek het *vaststellen* van doelen inhoudt. De winst is echter, dat we de beschikking krijgen niet alleen over wenselijkheidsoordelen, maar ook over informatie over het keuzeproces. Juist dat laatste kan een belangrijke bijdrage leveren aan het legitimeren van de keuzes van de beoordelaarsgroep en aan een publieke discussie over doelstellingen. Daarmee is dan een stap verder gezet in de richting van het vaststellen van de doelen dan tot nu toe in doelstellingsonderzoek is gebeurd. Het vaststellen zelf impliceert echter een beslissing van onderwijspolitieke aard die niet in onderzoek en niet door

onderzoekers genomen kan worden, tenzij – maar voorbeelden daarvan zijn uiterst schaars — de onderzoekers daarvoor een mandaat krijgen van wèl tot het nemen van dergelijke beslissingen gerechtigden

In hoofdstuk 2 zijn we tot de konklusie gekomen dat doelstellingen bepalen of vaststellen het maken van keuzen en het nemen van beslissingen vereist. Ook hebben we gezien dat gangbaar doelstellingenonderzoek nauwelijks iets bij kan dragen aan discussies en beslissingen over doelstellingen, omdat het te weinig rekening houdt met het discussie- en keuzekarakter van het proces waarin doelstellingen (eventueel opnieuw) vastgesteld worden.

In dit hoofdstuk willen we nagaan wat theorie en onderzoek over beslissen en kiezen ons te bieden hebben bij het ontwerpen van een onderzoeksopzet die zoveel mogelijk recht doet aan het discussie- en keuzekarakter van de vaststelling van onderwijsdoelstellingen, en waarmee we gegevens kunnen verzamelen die zoveel mogelijk van belang en bruikbaar zijn bij zo'n discussie — in dit geval over de einddoelstellingen van het moderne vreemdetalenonderwijs in het algemeen voortgezet onderwijs.

In de eerste paragraaf gaan we na wat de voornaamste inzichten zijn in de literatuur over beslissen en kiezen, die van belang kunnen zijn voor het probleem van de keuze van onderwijsdoelstellingen. De volgende onderwerpen komen in deze paragraaf ter sprake: op de eerste plaats verschillende kenmerken van beslissingen, op de tweede plaats individuele beslissingen. Vervolgens gaan we in op groepsbeslissingen.

In een tweede paragraaf trekken we ten slotte een aantal konklusies over de toepassingsmogelijkheden voor doelstellingenonderzoek, in het bijzonder voor onze eigen onderzoeksopzet.

### **3.1. Enkele kernpunten uit literatuur over beslissen**

Vanwege het gestelde doel — het nagaan van de bruikbaarheid en toepassingsmogelijkheden van de uit de literatuur verworven inzichten voor de opzet van ons doelstellingenonderzoek — beperken we ons tot een globaal overzicht van de belangrijkste punten; we streven niet naar een gedetailleerde en uitputtende behandeling. Overzichten zijn onder andere te vinden bij Slovic et al. (1977), Vlek en Wagenaar (1979), Hogarth (1980), Einhorn en Hogarth (1981). Literatuur over

groepsbeslissingen is schaars. Bij dit type beslissingsproblemen, bijvoorbeeld beleidsvraagstukken, wordt veelal gebruik gemaakt van de Delphi-methode om het probleem te analyseren. Een overzicht van vrijwel alle aspecten van deze methode is te vinden bij Linstone en Turoff (1975) en Quade (1978, hoofdstuk 12).

### **3.1.1. Kenmerken van beslissingen**

In talloze situaties worden mensen geconfronteerd met keuzemogelijkheden en beslissingen. Beslissingen kunnen variëren van eenvoudige keuzen op grond van privé-voorkeuren of gewoonten (iemand die bijvoorbeeld bij het ontbijt koffie preferereert boven thee) tot complexe besluitvormingsprocessen waarbij een beslissing tot voor velen verstrekken gevolgen kan leiden (bijvoorbeeld een beslissing over inpoldering van de Markerwaard of over de sluiting van een bedrijf). We kunnen beslissingen onderscheiden naar de aard van het beslissingsprobleem. Daar zullen we eerst op ingaan. Vervolgens gaan we in op de taken die onderscheiden kunnen worden bij de oplossing van beslissingsproblemen (het beslissingsproces).

Voor het onderscheiden van verschillende soorten beslissingsproblemen kunnen we de kenmerken gebruiken die beschreven zijn door Vlek en Michon (1980, p. 351).

- bekendheid (bekende beslissingsproblemen die routinematig opgelost kunnen worden versus nieuwe of unieke die een bijzondere analyse vereisen),
- ingebedheid (onderscheid naar niveaus van beslissingen: strategisch, tactisch, operationeel),
- belang van de consequenties (grote of kleine gevolgen, respectievelijk de aard van fundamentele waarden en behoeften die bij de beslissing in het geding zijn),
  - tijdshorizon (tijdsperiode waarover mogelijke gevolgen overzien worden),
  - tijdsdruk (beschikbare tijd voor overwegingen, voorafgaande aan het keuzemoment),
- probleemcomplexiteit (aard en aantal van de keuzemogelijkheden en mogelijke gevolgen, alsmede de hoeveelheid informatie over de waarschijnlijkheid van optreden van mogelijke gevolgen en over de (on-)aantrekkelijkheid daarvan);
- mate van persoonlijke controle (mate waarin een beslisser invloed heeft op de oplossing van een beslissingsprobleem)

Deze kenmerken spreken voor zich, behalve wellicht 'ingebedheid'. Het onderscheid naar niveaus van beslissingen ('ingebedheid') is relatief en mede-afhankelijk van het analysestandpunt. Vlek en Michon (1980, pp. 336-337) geven een voorbeeld uit de verkeerskunde: 'Er is een strategische beslissing nodig voor de keuze van een (trein-)reisdoel, zeg 's-Hertogenbosch. Een tactische beslissing maakt dat men van Groningen via Arnhem reist in plaats van via Utrecht. En in een

dynamische keten van operationele beslissingen koopt men een kaartje, zoekt men zich een plaats in de trein, en voert men een konversatie met een medepassagier'. De ene beslissing roept de andere op, zodat beslissingen '( ) altijd ingebed ( ) liggen in een hiërarchische structuur. Daarin leggen hogere (eerdere) beslissingen de kondities vast waaronder lagere (c.q. latere) kunnen of moeten worden genomen'.

Als we nu dit onderscheid naar niveaus toepassen op de keuze van einddoelstellingen voor het vto, dan kunnen we deze keuze als een 'strategische' beslissing beschouwen. Zo'n keuze legt dan de voorwaarden vast waaronder later 'tactische' beslissingen genomen moeten worden over de wijze van realisering in leerplannen. De uitvoering van een leerplan vereist op haar beurt een reeks van 'operationele' beslissingen op school en in de klas.

Hoe kunnen we de andere onderscheidingskenmerken op de keuze van onderwijsdoelstellingen voor het vto toepassen? Dit beslissingsprobleem wordt gekenmerkt doordat het in zijn soort een bekend probleem is. Toch kan het niet routineus opgelost worden omdat het veel unieke trekken heeft. De gevolgen kunnen van groot belang zijn (bijvoorbeeld gevolgen voor studie- en loopbaanmogelijkheden van leerlingen). De tijdshorizon is ruim. De probleemcomplexiteit is groot. 'Tijdsdruk' en 'mate van persoonlijke controle' zijn moeilijker algemeen toepasbaar op beslissingen die het resultaat van discussie en groepsbesluitvormingsprocessen zijn, omdat deze factoren sterk afhankelijk zijn van de omstandigheden en posities waarin de participanten verkeren.

De verscheidenheid in soorten beslissingsproblemen neemt niet weg dat er ook een aantal kenmerkende deeltaken te onderscheiden zijn. Deze deeltaken vormen opeenvolgende stadia die bij de oplossing van een beslissingsprobleem doorlopen kunnen worden. Vlek en Michon (1980, p. 342) geven een schematisch overzicht van mogelijke stadia van beslissingsprocessen, ontleend aan Vlek en Wagenaar (1979), dat bestaat uit de volgende onderdelen:

- 1 probleemherkenning: beschrijving van bestaande en gewenste toestand,
- 2 bedenken en/of opsporen van geschikte actieplannen (alternatieven),
- 3 voorselectie van actieplannen geschikt voor verdere analyse,
- 4 beschrijving van plannen in termen van waarschijnlijke konsekwenties,
- 5 toekennen van waarschijnlijkheids- en nutoordelen aan konsekwenties (nutsoordelen zijn oordelen over aantrekkelijkheid),
- 6 totaalwaardering van en keuze tussen beschikbare actieplannen,
- 7 in gang zetten van gekozen actie,
- 8 aanpassing en correctie door middel van deelbeslissingen,
- 9 waarneming van feitelijk opgetreden konsekwenties en het trekken van lering daaruit.

We zullen deze stadia toelichten met behulp van een voorbeeld. Als voorbeeld nemen we het beslissingsprobleem van iemand die overweegt een huis te kopen. De stadia 1, 2 en 3 kunnen we beschouwen als voorstadia van de eigenlijke kern van een beslissingsprobleem. Die kern bestaat uit de keuze uit een aantal welomschreven alternatieven (stadia 4, 5, 6). Voordat iemand zo ver is, konstateert hij

bijvoorbeeld dat hij niet meer tevreden is met zijn huidige woonomstandigheden: hij wil wat anders (stadium 1). Hij kan vervolgens verschillende alternatieven gaan onderzoeken, bijvoorbeeld verbouwing van zijn huidige verblijf, koop van een bestaande woning, nieuwbouw volgens eigen specificaties en dergelijke meer (stadium 2). In dit stadium hoeft de gewenste toestand nog niet duidelijk omschreven te zijn. Na aanvankelijk in stadium 3 bijvoorbeeld verbouwingsalternatieven overwogen te hebben, kan hij weer teruggaan naar stadium 1 en/of 2, om zijn wensen en mogelijkheden scherper voor ogen te krijgen. Laten we nu veronderstellen dat onze beslisser zowel verbouwingsplannen als zelfbouwalternatieven verworpen heeft, en zich in stadium 3 uitsluitend nog concentreert op alternatieven, gevormd door een aantal voor eventuele aankoop in aanmerking komende bestaande huizen. Hiertoe heeft hij zich eerst weer in stadium 2 moeten begeven om zich op de markt te oriënteren, kontakten met makelaars of verkopers te leggen, enzovoorts, teneinde alternatieven te selekteren die in aanmerking komen voor serieuze overweging.

In stadium 4 begint het beslissingsprobleem in engere zin: de kern daarvan is de vraag hoe iemand uit een verzameling beschikbare alternatieven een keuze maakt. Daartoe moeten de alternatieve handelwijzen in stadium 4 eerst op een rijtje gezet worden door ze te beschrijven in termen van de gevolgen, in dit geval de gevolgen van eventuele aankoop van de diverse in aanmerking komende objecten. Er zijn zekere en onzekere gevolgen. Een voorbeeld van een zeker gevolg is dat iemand bij verwerving van huis A de beschikking krijgt over een Y-aantal kamers of dat bovendien een woon-werk-reistijd van Z uur op de koop toegenomen moet worden, enzovoorts. Onzekere gevolgen kunnen voortvloeien uit het object zelf (bijvoorbeeld uit mogelijke verborgen gebreken, de staat van onderhoud en dergelijke) of uit externe bron (varianten in inkomensontwikkeling, rentestand, bestemmingsplannen, (fiscale) wetgeving en dergelijke). Voor een beslissing is, behalve de waarschijnlijkheid waarmee bepaalde gevolgen zullen optreden, ook van belang hoe (on-)aantrekkelijk de beslisser bepaalde gevolgen vindt. De beslisser dient kortom in stadium 4 te bepalen welke gevolgen van zijn aankoop en welke eigenschappen voor hem van belang zijn, bijvoorbeeld de gevolgen van een bepaalde ligging, aspecten als grootte, tuin, omgeving van het object. De (subjectieve) waarde van deze kenmerken en gevolgen hangt af van de beslisser. Hij kan bijvoorbeeld een prioriteitenlijstje maken van de aspecten die hij belangrijk vindt; een ander zou tot een heel ander lijstje kunnen komen wanneer hij aan andere dingen meer belang hecht.

In stadium 5 worden de relevante gevolgen van de beschikbare alternatieven beoordeeld op de twee genoemde punten: de mate van waarschijnlijkheid (als het om onzekere gevolgen gaat) en de mate van aantrekkelijkheid. In stadium 6 moeten aantrekkelijkheidsbeoordelingen en eventuele waarschijnlijkheidsschattingen van gevolgen tegen elkaar afgewogen worden en geïntegreerd in eindoordeelen over de alternatieven, omdat uiteindelijk een keuze uit de alternatieven gemaakt moet worden. De noodzaak van het tegen elkaar afwegen van verschillende aspecten ontstaat doordat de keuze van een bepaalde handelwijze in veel

gevallen tegelijkertijd meer dan een doel dient. Bij een huis spelen bijvoorbeeld prijs, indeling, aantal kamers, ligging een rol. Stel dat bij object A bijvoorbeeld ligging, prijs en aantal kamers goed zijn, maar dat het niet voldoet aan de gewenste indelingeisen. Object B daarentegen voldoet daar wel aan, maar is qua ligging ongunstig en is minder goed onderhouden. In zulke gevallen moeten verschillende soms nauwelijks vergelijkbare zaken tegen elkaar afgewogen worden om toch tot een eindoordeel (totaalwaardering) en keuze te komen. Ook onzekerheden moeten hierbij ingekalkuleerd worden. Als de alternatieven geëvalueerd zijn, kunnen ze vergeleken worden. Het alternatief dat volgens een bepaald criterium het beste is, kan dan gekozen worden. Zo'n criterium of beslissingsregel kan bijvoorbeeld als volgt luiden: kies het alternatief dat, alles in aanmerking genomen, het meest aantrekkelijk is. Stadium 6 is hiermee afgesloten. In stadium 7, 8 en 9 wordt vervolgens gehandeld overeenkomstig het gekozen alternatief. Er kunnen eventueel nog correcties aangebracht worden (bijvoorbeeld een deelbeslissing over een andere financieringsvorm). In de laatste fase zullen ten slotte de gevolgen van de gekozen handelwijze ondervonden worden.

Zoals Vlek en Michon ook zelf opmerken, keren soortgelijke schema's van stappen of deeltaken bij de oplossing van beslissingsproblemen regelmatig terug in de literatuur, hoewel de benoeming van stappen en de afbakening ervan kan variëren. Vanuit diverse benaderingswijzen zijn onderdelen van dit schema, met name de stappen 4, 5 en 6, gedetailleerd en soms zeer specialistisch uitgewerkt en onderzocht. In het hiernavolgende proberen we na te gaan welke konklusies uit deze literatuur getrokken kunnen worden die van belang zijn voor onze eigen onderzoeksoepzet.

### **3 / 2    Individuele beslissingen**

Beslissingsprocessen zijn hoofdzakelijk onderzocht en geanalyseerd voor zover ze betrekking hebben op individuele personen. Het beslissingsprobleem waarmee we ons hier bezig houden, de vaststelling van onderwijsdoelstellingen, opgevat als een beleidsbeslissing, is geen individuele beslissing, maar een beslissing die in overleg en na discussie uiteindelijk genomen wordt op grond van de bijdragen van meerdere personen en groeperingen. Dit kan de vraag oproepen in hoeverre literatuur over individuele beslissingen voor dit type beslissingen relevant kan zijn. Dat is naar onze opvatting in twee opzichten het geval. Op de eerste plaats zijn voor individuele beslissingen conceptuele en analytische gereedschappen ontwikkeld, waarvan de bruikbaarheid als hulpmiddel bij de oplossing van beslissingsproblemen niet volledig beperkt hoeft te blijven tot individuele beslissingen. Voor de oplossing van complexe besluitvormingsproblemen van enige importantie bijvoorbeeld, zal een systematische, stapsgewijze aanpak altijd raadzaam zijn, ook voor bijvoorbeeld de aanpak van het probleem van een keuze van onderwijsdoelstellingen. In de literatuur over groepsbeslissingen zijn aanwijzingen voor een dergelijke systematische aanpak in veel mindere mate uitgewerkt.



Op de tweede plaats zijn de individuen die bij een groepsbeslissing betrokken zijn, evengoed onderhevig aan algemene beperkingen van menselijke informatie-verwerkingsprocessen (selektieve aandacht, beperkte geheugenkapaciteit, sequentiele dataverwerking en dergelijke). Deze beperkingen kunnen aanleiding geven tot vertekeningen of foutieve konklusies bij de oordeelsvorming, relevant voor beslissingen. In de literatuur over individuele beslissingen zijn beperkingen, afwijkingen en vertekeningen bij het oordelen uitvoerig onderzocht. Bij groepsbeslissingen is het uiteraard van belang rekening te houden met vertekeningen die uit het groepsproces kunnen voortvloeien. Daarnaast is het ook bij groepsbeslissingen belangrijk om rekening te houden met beperkingen aan de verwerking van informatie bij de individuele deelnemers.

Onderzoek van beslissingsproblemen kan in principe vanuit twee verschillende invalshoeken plaatsvinden, vanuit een normatieve of vanuit een beschrijvende benaderingswijze. Volgens Vlek en Michon kan hun schema van stappen bij de oplossing van een beslissingsprobleem zowel in normatieve als in beschrijvende zin opgevat worden. 'In *prescriptieve* (normatieve) zin geeft het aan dat men er verstandig aan doet de opeenvolgende stadia te doorlopen bij de oplossing van een ingewikkeld beslissingsprobleem. In *descriptieve* zin bevat het suggesties over stadia en deelprocessen in wat men 'spontaan cognitief beslissingsgedrag' zou kunnen noemen' (Vlek & Michon 1980, p. 341).

In de literatuur wordt vaker verwezen naar een onderscheid tussen een normatieve en een beschrijvende benaderingswijze in theorie en onderzoek van beslissingen (bijvoorbeeld ook in Slovic et al. 1977, Einhorn & Hogarth 1981). In een *normatieve* benaderingswijze beschouwt men beslissingsproblemen als praktische problemen, die via een rationele analyse oplosbaar zijn. In deze benaderingswijze zijn onder andere modellen, technieken en methoden ontwikkeld met behulp waarvan onder bepaalde voorwaarden aangegeven kan worden wat de meest rationele handelwijze is om een bepaald beslissingsprobleem op te lossen. Deze benaderingswijze wordt normatief (of prescriptief) genoemd, omdat er uit een stelsel van bepaalde normen (i.e. rationaliteitsnormen) handelingsvoorschriften voor specifieke beslissingsituaties afgeleid (kunnen) worden.

Die afleiding op grond van de normatieve theorie over rationele beslissingsgedragingen is echter alleen mogelijk en zinvol als de voorkeuren van de beslisser voldoen aan de veronderstellingen van de normatieve theorie. Bovendien is nodig dat het beslissingsprobleem goed gedefinieerd is, dat wil zeggen dat een beslissingsprobleem al gereduceerd moet zijn tot een keuzeprobleem in engere zin. De alternatieven moeten precies afgebakend zijn en al beschreven zijn in termen van de relevante konsekventies. Procedures om op basis van normatieve theorie beslissingsproblemen te analyseren en op te lossen, zijn gedetailleerd en vaak erg specialistisch uitgewerkt in de beslissingsanalyse ('decision analysis') en in de 'multi-attribute utility theory' (Keeney & Raiffa 1976, Moore & Thomas 1976, Humphreys 1977, Humphreys & McFadden 1980). Aan de hand van een eenvoudig voorbeeld zullen we trachten dergelijke procedures in grote lijnen toe te lichten.

Bij het huizenvoorbeeld zou een normatieve aanpak kunnen betekenen dat een besiskundige eerst achterhaalt welke criteria voor de beslisser van belang zijn bij de beoordeling van de in aanmerking komende alternatieven. Stel dat er drie alternatieven beschikbaar zijn, die ongeveer gelijk in prijs zijn en dat voor het overige staat van onderhoud, ligging en grootte van de tuin relevante dimensies zijn voor de beslisser. Elk huis kan beschreven worden in termen van deze dimensies. De onderhoudskosten kunnen, eventueel met behulp van een expert, geschat worden in guldens. Een relevante beschrijving van de ligging is bijvoorbeeld in dit geval te geven in termen van de afstand tot het werk. Voor andere gevallen zouden andere liggingsdimensies denkbaar kunnen zijn, bijvoorbeeld in termen van de afstand tot de dichtstbij zijnde school voor de kinderen of in termen van de aantrekkelijkheid van de woonomgeving. De grootte van de tuin is bepaald door het aantal beschikbare vierkante meters. De gegevens voor het voorbeeld staan in tabel 3.1.

*Tabel 3.1. Beschrijving van drie alternatieven op drie dimensies*

huis	onderhoudskosten	ligging t o v werk	grootte tuin
A	f 15 000 --	10 km	1500 m <sup>2</sup>
B	f 25 000 --	3 km	300 m <sup>2</sup>
C	f 10 000,--	17 km	750 m <sup>2</sup>

Een beschrijving in objectieve eenheden heeft het nadeel dat de dimensies dan niet onder één noemer gebracht kunnen worden om de alternatieven te vergelijken. Een tweede nadeel is dat de voorkeuren van de beslisser er niet in tot uitdrukking komen. Het kan bijvoorbeeld best zijn dat een verschil in afstand tot het werk tussen 17 en 10 km in termen van voorkeuren van de beslisser veel minder groot is dan het verschil tussen 3 en 10 km, hoewel het objectieve verschil in beide gevallen 7 km bedraagt. De normatieve besiskunde heeft procedures ontwikkeld met behulp waarvan de dimensies in vergelijkbare, herschaalde eenheden uitgedrukt kunnen worden. In veel gevallen wordt daarvoor uitgegaan van eenheden van subjectieve waarde (ook 'aantrekkelijkheid' genoemd of aangeduid met de term 'nutswaarde', naar het Engelse 'utility'). Elke dimensie wordt opnieuw gescoord op een schaal met aantrekkelijkheidswaarden die bijvoorbeeld loopt van 0 (minimale waarde) tot 100 (maximale waarde). Stel dat f 5 000,— de minimale onderhoudskosten zijn waarmee rekening gehouden moet worden, en dat f 30 000,— het maximum is dat de beslisser nog in aanmerking wil nemen. Onder bepaalde aannames kunnen de waarden dan herschaald worden. Stel dat dit ook voor de andere dimensies is gebeurd, en dat er de in tabel 3.2. gegeven hypotetische waarden uitkomen.

*Tabel 3 2 – Voorkeursscores voor drie alternatieven*

huis	onderhoudskosten	ligging t o v werk	grootte tuin
A	60	70	80
B	20	90	70
C	80	60	90

Uit de waarderingscijfers voor de grootte van de tuin blijkt dat de beslisser een bepaalde grootte kennelijk optimaal vindt. Een te grote tuin vindt hij weer minder aantrekkelijk, omdat hij bijvoorbeeld opziet tegen te veel extra werk of kosten die dat met zich mee zou brengen.

In veel gevallen zullen de verschillende dimensies niet allemaal even belangrijk zijn voor een beslisser. De normatieve besliskundige heeft daarom procedures van stal gehaald om het relatieve belang van elke dimensie te bepalen en vast te leggen in een getal van 0 tot 1, het gewicht. Dat gebeurt zodanig dat de gewichten van alle dimensies tot 1 optellen. Stel dat in dit geval de onderhoudskosten ongeveer twee keer zo belangrijk zijn als ligging ten opzichte van werk en grootte van de tuin te zamen, uitgedrukt in gewichten van achtereenvolgens 66, 17 en 17 voor onderhoudskosten, ligging en tuin. Doordat de dimensies in vergelijkbare eenheden uitgedrukt zijn, kan de totale aantrekkelijkheid van elk alternatief berekend worden door middel van een optelling, waarbij de waarde op elke dimensie gewogen wordt met het bijbehorende gewicht. Voor alternatief A wordt dan de totale aantrekkelijkheid  $66 \times 60 + 17 \times 70 + 17 \times 80 = 651$ , voor alternatief B  $66 \times 20 + 17 \times 90 + 17 \times 70 = 404$ . Voor het derde alternatief, C, wordt de totale aantrekkelijkheid  $66 \times 80 + 17 \times 60 + 17 \times 90 = 783$ .

Volgens de normatieve beslisregel dient het alternatief met de hoogste totale aantrekkelijkheid, in dit geval C, gekozen te worden. In veel situaties is het niet nodig om met gewichten rekening te houden. In het gegeven voorbeeld zou het ook tot eenzelfde resultaat geleid hebben, indien uitgegaan zou zijn van een gelijk belang van elk van de dimensies.

In dit voorbeeld is geen rekening gehouden met onzekerheden. In situaties waarin deze een rol spelen bij een beslissing tracht men bijvoorbeeld in een diagram 'beslissingsbomen' weer te geven, waarin vertakkingen onzekere gevolgen aangeven met nieuwe vertakkingen voor alternatieven die dan openstaan. De waarschijnlijkheden waarmee volgens de beslisser bepaalde gevolgen zullen optreden, worden bepaald. De te verwachten aantrekkelijkheid van gevolgen wordt vastgesteld door de aantrekkelijkheid te wegen met de waarschijnlijkheid waarmee ze verwacht worden. De totale te verwachten aantrekkelijkheid van verschillende alternatieven wordt weer bepaald door de geschatte aantrekkelijkheidswaarden van de gevolgen op te tellen. In praktijktoepassingen worden schattingen van gewichten en aantrekkelijkheidswaarden aan 'gevoeligheidsanalyses' onderworpen. Door input-waarden te variëren krijgt men een indruk in hoeverre de beslissing

gevoelig is voor zulke veranderingen en derhalve van de relevantie van het betreffende aspekt. Bovendien kan het laten zien in hoeverre foutmarges in de noodzakelijkerwijs subjektieve schattingen van invloed kunnen zijn. Voor het begrip 'dimensie' wordt vaak ook de term 'attribute' (kenmerk, eigenschap of aspekt) gebruikt

Veelal wordt in praktische beslissingssituaties niet voldaan aan de voorwaarden en veronderstellingen van normatieve modellen en ook uit tal van onderzoeken is bekend dat de normatieve theorie geen goede beschrijving geeft van feitelijke beslissingsgedragingen. Onder andere March (1978) en Wagenaar (1977) illustreren op voortreffelijke wijze tot welke dilemma's de normatieve theorie leidt, en waarom in veel gevallen niet voldaan wordt aan de voorwaarden van rationeel beslissingsgedrag. Wagenaar (1977, p. 25) geeft, naast tal van andere, een voorbeeld van een beslissingsdilemma dat ontstaat wanneer niet aan de eis van transitiviteit is voldaan. Transitiviteit is één van de voorwaarden die de normatieve theorie stelt aan voorkeuren: als A aantrekkelijker is dan B, en B aantrekkelijker is dan C, dan moet ook A aantrekkelijker zijn dan C. Stel dat er drie ongeveer even grote huizen in aanmerking komen, A, B en C, en dat drie aspekten van belang zijn: prijs, staat van onderhoud en afstand tot het werk (tabel 3.3).

*Tabel 3.3 – Beschrijving van drie alternatieven op drie aspekten*

	prijs	onderhoud	afstand tot werk
A	f 350 000	achterstallig schilderwerk	naast het werk
B	f 198 000	uitstekend	15 km
C	f 120 000	zeer slecht	3 km

In dit voorbeeld van Wagenaar is het uitgangspunt dat aan een huis de voorkeur gegeven wordt als het op minstens twee punten aantrekkelijker is dan een ander. Bij vergelijking van A met B krijgt B de voorkeur (aantrekkelijker prijs en staat van onderhoud). Vergelijking van B met C levert C als aantrekkelijkste keuze op (dichterbij en goedkoper). Vergelijking van C met A resulteert in de keuze van A (nog aantrekkelijker afstand en betere staat van onderhoud). Met andere woorden, de voorkeuren zijn niet transitief. Toch is iemand die zo te werk gaat, zeker niet irrationeel bezig.

Het feit dat de axioma's van de normatieve beslissingstheorie lang niet altijd opgaan, ligt behalve aan menselijke beperkingen bij de verwerking van informatie, ook aan het feit dat menselijke doelstellingen en voorkeuren vaak niet in een consistent, compleet en niet-ambigu systeem met elkaar samenhangen zonder dat dit altijd irrationeel is. Voorkeuren zijn niet altijd in verband te brengen met

doelstellingen of zijn inkonsistent, ambigu en kunnen veranderen (Fischhoff et al 1980), het is vaak ook moeilijk, zo niet onmogelijk, om waarderingen en waarschijnlijkheidsschattingen van gevolgen zowel onderling als in een totaal-waardering onder een noemer van subjectieve waarde of aantrekkelijkheid te brengen (Wagenaar 1977, pp 9-33, March 1978) Dit kan consequenties hebben voor toepassingen van procedures, gebaseerd op normatieve benaderingswijzen, want 'If behavior that apparently deviates from standard procedures of calculated rationality can be shown to be intelligent, then it can plausibly be argued that models of calculated rationality are deficient not only as descriptors of human behavior but also as guides to intelligent choice' (March 1978, p 593) De procedures om subjectieve aantrekkelijkheid en waarschijnlijkheden te meten bij de analyse van beslissingsproblemen berusten op veronderstellingen over voorkeuren Als daaraan niet is voldaan, bestaat een reeel gevaar dat normen onterecht opgelegd worden, ofwel dat metingen van waarschijnlijkheden en aantrekkelijkheid onbetrouwbaar of ongeldig zijn

In een *beschrijvende* benadering van beslissingsproblemen worden beslissingen op de eerste plaats als verschijnselen bestudeerd Onderzoekers die vanuit deze invalshoek te werk gaan, proberen beslissingsgedragingen te beschrijven en te verklaren Daartoe observeren zij onder andere hoe en onder welke condities beslissingen feitelijk genomen worden Uiteindelijk proberen zij wetmatigheden van beslissingsgedragingen op te sporen

Hogarth (1980) gaat uit van de stelling dat elke beslissing afhankelijk is van twee typen oordelen een prediktief (voorspellend) en een evaluatief (waardebepalend) oordeel Hij wijdt een groot deel van zijn boek aan onderzoeken waarin vertekeningen of vooroordelen ('bias') ten opzichte van rationele normen aangetoond zijn bij de menselijke oordeelsvorming en bij het trekken van konklusies Bij zijn conceptueel overzicht van het menselijk oordelen is een samenvattende tabel gevoegd met de uit onderzoek bekende bronnen van vertekeningen, met korte omschrijvingen en voorbeelden, die niet minder dan vijf pagina's omvat Al deze foutenbronnen hangen samen met beperkingen aan menselijke informatieverwerkingsprocessen Enkele willekeurige voorbeelden uit deze lijst vormen van selectieve perceptie, zoals het selectief zoeken naar informatie die de eigen standpunten bevestigt, informatie uit konkrete gevallen beïnvloedt het oordeel meer dan meer relevante abstrakte informatie, de moeilijkheid om (exponentiele) groeiprocessen te extrapoleren, regressie-fout bij extreme waarden wordt in het oordeel geen rekening gehouden met regressie naar het gemiddelde

Daarnaast is onderzoek gedaan, gericht op toetsing van modellen die beschrijven op welke feitelijke wijze verschillende oordelen, bijvoorbeeld waarderingen en of waarschijnlijkheidsschattingen van gevolgen of aspecten van alternatieven, uiteindelijk geïntegreerd worden en resulteren in een keuze Hiertoe kunnen een aantal onderzoeken gerekend worden die verricht zijn in het kader van Andersons 'cognitive algebra' ('information integration theory' en 'functional measurement'-benadering, waarin algebraïsche integratie-modellen getoetst wor-

den, zie bijvoorbeeld Anderson 1974). Voorbeelden hiervan zijn Shanteau en Nagy (1976) en Brehmer en Qvarnström (1976). In een tweede onderzoeksstroom worden lineaire integratie-modellen getoetst met behulp van onder andere multiple-regressie-metoden (zie bijvoorbeeld Hoffman 1960, Dawes & Corrigan 1974, Dawes 1979, Einhorn et al. 1979). Een onderwerp dat daarbij veel aandacht heeft gekregen is de vraag op welke wijze gewichten daarbij een rol spelen (zie Ward 1962, Darlington 1968, Huber et al. 1969, Blood 1971, Claudy 1972, Dawes & Corrigan 1974, Cook & Stewart 1975, Wainer 1976, Schmitt & Levine 1977, Green et al. 1978, Fabris 1980). Anderen gaan uit van de 'Social Judgment Theory' en een variant van een integratie-model, oorspronkelijk van Brunswik, het zogenaamde lensmodel (zie Hammond & Summers 1972, Hammond et al. 1977, Adelman et al. 1975, Flack & Summers 1971). Veel van de onderzochte integratie-modellen lijken sterk op de formules die in een normatieve aanpak gebruikt worden om de aantrekkelijkheid van alternatieven te berekenen.

Als reactie op de onderzoeksresultaten over de 'beperkte rationaliteit' van de mens zijn diverse 'heuristische beslissingsregels' voorgesteld en onderzocht (zie bijvoorbeeld Abelson 1976; voor een overzicht van dit type modellen: Montgomery & Svenson 1976), die op een bepaalde manier rekening houden met zulke beperkingen. Er wordt daarbij van uitgegaan dat de beschikbare informatie in een beslissingsprobleem over bijvoorbeeld de keuze-alternatieven niet optimaal gebruikt wordt bij de vergelijking van alternatieven. Iemand die een huis wil kopen kan bijvoorbeeld door het stellen van minimeisen betrekkelijk snel het aantal aanvaardbare alternatieven sterk inperken. Als hij hierbij te werk gaat door te beginnen met het belangrijkste criterium, bijvoorbeeld prijs, en vervolgens de overblijvende alternatieven beoordeelt op het op één na belangrijkste criterium, en zo door gaat tot er één alternatief overblijft, dan zou hij zich gedragen volgens een beslisregel die 'eliminatie per attribuut' wordt genoemd. Hij zou echter ook, als hij een overzichtelijk aantal alternatieven over heeft, kunnen overstappen op een 'lexicografische' beslisregel: simpelweg het aantrekkelijkste alternatief op de belangrijkste dimensie kiezen (dus in dit geval het goedkoopste huis nemen). In geval er twee huizen ongeveer even goedkoop zouden zijn, zou hij volgens deze beslisregel het huis moeten nemen dat op de op één na belangrijkste dimensie het aantrekkelijkst is, enzovoorts.

Het merkwaardige is echter dat simpele lineaire modellen (soms zelfs met gelijke gewichten, zie Dawes & Corrigan 1974) vaak beter of even goed feitelijke keuzes blijken te voorspellen als alternatieve heuristische modellen (zie bijvoorbeeld Berl et al. 1976, vgl. Simon 1976). Niettemin zijn veel onderzoekers van mening dat de algebraïsche en lineaire modellen niet beschouwd kunnen worden als een adequate weergave van hetgeen gebeurt in het feitelijke (kognitieve) proces dat een beslissers doormaakt voordat hij uiteindelijk een bepaalde handelwijze kiest. Dit heeft geleid tot een benadering waarin ook het kognitieve beslissingsproces zelf onderzocht en beschreven wordt (zie bijvoorbeeld Pitz 1977, Payne 1980, Wallsten 1980, Svenson 1979, Montgomery & Svenson 1976, Toda 1976, Einhorn et al.

1976) Daarbij wordt het beslissingsproces in al zijn fases, vanaf het oriënteren en zoeken in de probleemstellingsfase, via het overdenken en afwegen van alternatieven en beoordelen van gevolgen, tot en met niet alleen de keuze maar ook de evaluatie en follow-up van de gekozen handelwijze, in ogenschouw genomen (vgl ook het hierboven gegeven schema van Vlek & Michon 1980) Bij dit type onderzoek komen zowel aspecten van de beslissingstaak en de situationele kontekst aan de orde als fundamentele psychologische processen (bijvoorbeeld aandacht, geheugen, konflikt, leren, creativiteit, zie onder andere Hogarth 1980, Wallsten 1980, Payne 1980, Einhorn & Hogarth 1978)

Wanneer we trachten het geheel te overzien, welke konklusies kunnen we dan trekken uit de resultaten van individueel beslissingsonderzoek?

Naar onze mening leert het beschrijvend onderzoek dat er veel mis kan gaan bij de verwerking van informatie bij de oplossing van beslissingsproblemen Op de tweede plaats leert het dat mensen vaak geneigd zijn om keuze-strategieën toe te passen die gebaseerd zijn op vereenvoudiging van het beslissingsprobleem Beide punten zijn een gevolg van menselijke beperkingen Beperkingen vereenvoudiging is in complexe situaties over het algemeen noodzakelijk om tot een beslissing te kunnen komen Bij belangrijke en complexe keuzeproblemen draait het om de vraag hoe we de nadelige effecten van deze beperkingen op het beslissingsproces zoveel mogelijk kunnen vermijden Het onderzoek op dit gebied is helaas nog niet zo ver gevorderd dat we daaraan, behalve algemene aanwijzingen, praktisch toepasbare procedures kunnen ontleen De belangrijkste algemene aanwijzing is wel dat we er verstandig aan doen om complexe beslissingsproblemen te splitsen in deeltaken die elk voor zich eenvoudiger op te lossen zijn Een tweede algemene aanwijzing is dat de voor een beslissing noodzakelijke informatie op een overzichtelijke en relevante manier gepresenteerd wordt (vgl Vlek & Michon 1980, Wagenaar 1977, pp 109-112)

Geven de op normatieve theorieën gebaseerde procedures voor de analyse van beslissingsproblemen dan het antwoord op de vraag naar meer praktisch toepasbare procedures? Ons standpunt is gedeeltelijk wel, gedeeltelijk niet We zullen dit standpunt toelichten aan de hand van een aantal konklusies over deze benaderingswijze Vooraf willen we opmerken dat een technologisch beslissingsinstrumentarium, gebaseerd op theorie en onderzoek van een beschrijvende benaderingswijze, eigenlijk de voorkeur zou verdienen De beslissingsanalyse als zodanig beschouwen we dan ook als een zinvol hulpmiddel bij pogingen belangrijke praktische beslissingsproblemen kwalitatief zo goed mogelijk op te lossen De belangrijkste problematische punten vloeien voort uit de theorie over subjectieve aantrekkelijkheid waarop de beslissingsanalyse gebaseerd is Die theorie blijkt, zoals we gezien hebben, psychologisch niet volledig houdbaar, wel kan zij, in situaties waarin aan een aantal beperkende voorwaarden en veronderstellingen van de theorie wordt voldaan, opgevat worden als een ideaal-typische beschrijving Een ander probleem is dat de theorie geen operationeel criterium voor rationaliteit verschaft Zo'n criterium ligt uiteraard wel besloten in de axioma's van de theorie

over voorkeuren. Om echter te kunnen vaststellen hoe iemands subjectieve waarden zijn, moet verondersteld worden dat zijn voorkeuren voldoen aan de regels van de theorie (Wagenaar 1977, Vlek & Michon 1980, pp. 346-347). In de praktijk zijn er ingewikkelde en tijdrovende vraag- en antwoordspelen voor nodig tussen beslissingsanalist en beslisser (zie bijvoorbeeld Moore & Thomas 1976) over de (imaginaire) voorkeursgedragingen van laatstgenoemde. Wanneer de veronderstellingen van de theorie over zijn voorkeuren niet kloppen, dan hoeven subjectieve aantrekkelijkheidsschalingen evenmin juist te zijn, en vervolgens hoeft ook de door de analist geïndiceerde oplossing evenmin het 'beste' alternatief te zijn. Vanwege de fundamentele meetproblemen zijn deze afwijkingen niet objectief controleerbaar. Dat kan hooguit blijken indien de beslisser intuïtief het gevoel krijgt dat de hem aangereikte keuze minder aantrekkelijk is dan een andere mogelijkheid. De principes en procedures voor toepassingen zijn ingewikkeld en moeilijk te doorgronden voor niet-specialisten. In samenhang met het volgende punt bestaat daarom voortdurend een reëel gevaar dat de normen van de analist onterecht overgenomen worden. De beslissingsanalyse gaat uit van goed gedefinieerde beslissingsproblemen. Praktische beslissingsproblemen zijn zelden goed gedefinieerd. Een goed gedefinieerd probleem, met goed afgebakende alternatieven en gevolgen, is echter het uitgangspunt voor de waardebepalingen in een beslissingsanalyse. Het vinden van de mogelijke alternatieven en van de gevolgen of dimensies waarop alternatieven geëvalueerd worden is een fase, namelijk die van de structurering van het probleem, waarvoor de beslissingsanalyse geen procedures heeft die tot unieke oplossingen leiden. Doelstellingenanalyse (algemene doeleinden van een beslisser opsplitsen in een hiërarchie van specifiekere subdoelstellingen), gevoeligheidsanalyse en aanwijzingen voor enkele eisen waaraan dimensies bij voorkeur moeten voldoen, kunnen in dit stadium weliswaar hulp bieden, maar heffen niet de noodzaak op voortdurend te beoordelen in hoeverre het beslissingsprobleem adequaat vertegenwoordigd is in de gevonden alternatieven en gevolgen of dimensies waarin het probleem uiteengelegd wordt (zie Hogarth 1980, pp. 137-143). Welke dimensies vindt men bijvoorbeeld relevant voor het kiezen tussen alternatieve huizen? Prijs, grootte, ligging? Of prijs-kwaliteit-verhouding, aantal kamers, aantrekkelijkheid van het uitzicht of de wijk? Prijs, grootte en ligging zijn doorgaans niet geheel onafhankelijk van elkaar. Tellen we dan niet gedeeltelijk dubbel wanneer we de aantrekkelijkheid van grootte en ligging optellen bij de afweging tegen de (on-)aantrekkelijkheid van de prijs? De relevantie van de dimensies hangt uiteindelijk af van waarden en doeleinden van de beslisser, de analist wil bovendien dat ze zo goed mogelijk passen in zijn systeem van meten van aantrekkelijkheidswaarden.

De relevantie van de uiteindelijke oplossing van een beslissingsanalyse kan dus nooit groter zijn dan de mate waarin de probleemuitwerking aansluit bij doeleinden en wensen van de beslisser. Dit is een cruciaal punt, omdat de normatieve theorie uitgaat van een bepaald coherent systeem van doeleinden en voorkeuren. Een adequate keuze van dimensies blijft hoe dan ook van het allergrootste belang.



Op grond van de problematische punten die kleven aan normatieve theorieën lijkt het ons niet raadzaam om deze bij voorbaat als uitgangspunt te nemen, daar het in ons geval niet erg aannemelijk is dat aan de beperkende voorwaarden en veronderstellingen van deze theorieën wordt voldaan. Daarbij komt nog dat de theorie bij groepsbeslissingen niet goed toepasbaar is (zie de volgende paragraaf). Welke andere elementen uit de aanpak van de beslissingsanalyse kunnen voor ons doel wel bruikbaar zijn? Op de eerste plaats verschaft het een conceptueel en methodisch instrumentarium voor een systematische structurering en analyse van beslissingsproblemen. Zonder normatieve elementen is een stapsgewijze ontleding van het probleem van de keuze van doelstellingen voor het vto uitermate belangrijk voor de uitwerking van de opzet van ons doelstellingsonderzoek. Bij gebrek aan praktisch toepasbare procedures op basis van beschrijvend onderzoek, is een pragmatische, aangepaste toepassing van elementen uit de beslissingsanalyse vermoedelijk toch nog de beste manier om dit complexe probleem in uitvoerbare deeltaken op te splitsen.

Alvorens dit nader uit te werken, willen we eerst op een nog resterend probleem ingaan. De uitwerkingen van de normatieve theorie en beslissingsanalyse berusten op individuele waardesystemen. In een sociale context moeten beslissingsproblemen vaak opgelost worden door middel van een verzoening tussen tegenstrijdige standpunten en waarden over het beste alternatief. Het gaat daarbij vaak om unieke, niet eerder uitgeprobeerde alternatieven, bijvoorbeeld bepaalde beleidsmaatregelen van een organisatie of de overheid. Voor dit type beslissingsproblemen zijn methoden uitgewerkt die we in de volgende subparagraaf over groepsbeslissingen zullen bekijken.

### **3.1.3. Groepsbeslissingen**

De beslissingstheorie bestudeert hoofdzakelijk individuele beslissingen. Ook in praktijktoepassingen van de beslissingsanalyse in bijvoorbeeld organisaties gaat men vaak uit van het individuele beslissingsmodel (vgl. Keeney & Raiffa 1976). Zolang een bepaald individu een beslissing moet nemen, levert dat geen extra problemen op. Bij belangrijke beslissingen die in een groep genomen worden, zoals in organisaties frekwent het geval is, ontstaat voor de beslissingsanalist een 'consensusprobleem' (Moore & Thomas 1976, p. 163) als de meningen en voorkeuren binnen de groep uiteenlopen. Er is naar wegen gezocht om individuele voorkeuren binnen groepen te aggregeren voor de groep als geheel (zie Keeney & Raiffa 1976, pp. 515-547). Men onderkent echter het problematisch karakter van deze procedures, gezien de fundamentele aard van verschillen in subjectieve voorkeuren en waarden (Moore & Thomas 1976, pp. 163-164, pp. 185-186, Hogarth 1980, pp. 147-148; zie ook Quade 1978, pp. 181-199). We hebben al gewezen op het feit dat de toekenning van een bepaalde aantrekkelijkheid aan gevolgen of aspecten van alternatieven eveneens bepaald wordt door de doelstellingen en waarden van het individu. Bij een groepsbeslissing kunnen daarom tal

van meningsverschillen optreden, die uiteindelijk kunnen wortelen in diep-gefundeerde waardesystemen of behoeften. Bij ingrijpende beslissingen over bijvoorbeeld een controversieel beleids- of politiek probleem in een organisatie of (overheids-)instelling of -orgaan, is gebrek aan overeenstemming en verschil van mening over de te volgen handelwijze niet zozeer een technologisch oplosbaar probleem, als wel de eigenlijke inzet van het beslissingsprobleem: '(...) often in complex problems the real issue is to find some operational alternative that is judged by all concerned groups to be an improvement over the status quo'. (Keeney & Raiffa 1976, pp. 545-546).

De bijdrage van een analist kan dan bestaan uit een poging om in een konfrontatie van opvattingen en meningsverschillen verheldering te brengen, door na te gaan op welke overeenkomsten en verschillen tussen oordelen en voorkeuren de meningsverschillen berusten. Hij kan pogen na te gaan waar overeenstemming is en op welke onderliggende gronden verschillen in opvattingen berusten. Hij kan op die manier een bijdrage leveren aan het vinden van alternatieven die anders onopgemerkt zouden blijven en die tegelijkertijd voor zoveel mogelijk betrokkenen acceptabel zijn (zie Keeney & Raiffa 1976, pp. 544-545, Humphreys 1977, pp. 198-200). In sommige gevallen kan een konfrontatie van verschillende opvattingen misschien direct in een groep plaats vinden door voorkeuren en meningen over alternatieven en aspecten en gevolgen ervan ter discussie te stellen. Over het algemeen beveelt men voor deze situaties echter de Delphi-methode (Linstone & Turoff 1975) aan als hulpmiddel bij groepsbeslissingen (zie bijvoorbeeld Moore & Thomas 1976, Hogarth 1980, Quade 1978).

We volgen Linstone en Turoff (1975) en Quade (1978) voor enkele achtergronden en een korte beschrijving van de Delphi-methode. Eerstgenoemden geven de volgende algemene definitie van de Delphi-methode:

'Delphi may be characterized as a method for structuring a group communication process so that the process is effective in allowing a group of individuals, as a whole, to deal with a complex problem' (Linstone & Turoff 1975, p. 3).

De volgende kenmerken zijn typerend voor deze methode:

- de deelnemers geven anoniem hun meningen en standpunten over het probleem dat onderzocht wordt;
- een Delphi is een groepsproces waarin achtereenvolgens meerdere 'rondes' doorlopen worden;
  - bijdragen van deelnemers worden door de onderzoeksgroep samengevat en in een volgende ronde naar de deelnemersgroep teruggekoppeld;
- deelnemers zijn in de gelegenheid in een latere ronde hun oorspronkelijke standpunten te herzien.

De Delphi-methode, oorspronkelijk ontwikkeld door de Amerikaanse Rand Corporation, was aanvankelijk vooral gericht op het bereiken van consensus over toekomstvoorspellingen, onder andere ten behoeve van defensie-onderzoek. Geleidelijk aan verwierf deze methode in bredere kringen bekendheid en werd ze

toegepast op de meest uiteenlopende probleemgebieden, met de nodige aanpassingen in doelstelling en opzet

Linstone en Turoff (1975, p. 4) geven de volgende voorbeelden van Delphi-toepassingen:

- evaluatie van budget-verdelingsvoorstellen;
- verkenning van alternatieve stedenbouwkundige en planologische plannen;
- afbakening van de voors en tegens van verschillende beleidsalternatieven, het blootleggen van prioriteiten met betrekking tot persoonlijke waarden en sociale doeleinden.

Turoff (1975) bespreekt een variant van deze techniek (de 'Policy Delphi'), die zowel naar uitgangspunten als naar uitwerkingen nauw aansluit bij de boven weergegeven opvattingen over de rol van een beslissingsanalist in beslissingsituaties waarin konflikerende belangen en voorkeuren van een groep of van verschillende groeperingen in het geding zijn. Het specifieke van een 'Policy Delphi', vergeleken met de Delphi-methode in het algemeen, is dat een bepaald type probleem, namelijk beleidsproblemen, als leidraad dient bij de opzet en uitwerking van een Delphi-onderzoek. Beleidsproblemen worden daarbij opgevat als beslissingsproblemen, waarbij het erom gaat een oplossing te vinden voor de keuze van een acceptabel alternatief in een krachtenveld van konflikerende meningen, standpunten, argumenten en opvattingen over de te volgen handelwijze. Turoff (1975, p. 84) beschouwt een 'Policy Delphi' als een instrument, een hulpmiddel, om dit type beslissingsproblemen te analyseren. Hij beschrijft de mogelijke doeleinden van een 'Policy Delphi' als volgt.

het boven water krijgen van alle mogelijke alternatieven die voor overweging in aanmerking zouden kunnen komen;

- een schatting maken van de effecten en gevolgen van bepaalde alternatieven,
- een schatting maken van de aanvaardbaarheid van mogelijke alternatieven.

Een 'Policy Delphi' levert dus informatie over mogelijke opties en over standpunten en argumenten met betrekking tot het probleem. Voor de beslisser is het van belang ook geïnformeerd te worden over eventuele meningsverschillen, indien geen consensus bereikt wordt. Turoff wijst op het gevaar dat onvoldoende aandacht voor en analyse van de verscheidenheid aan standpunten die binnen de groep (het 'Delphi-panel') bestaat, kan leiden tot een kunstmatige consensus, die de werkelijke verhoudingen niet weerspiegelt. Het is om dezelfde reden van groot belang dat vertegenwoordigers van alle groeperingen die relevant zijn voor het beleidsprobleem, deskundigen, betrokkenen, belanghebbenden, in het panel vertegenwoordigd zijn. Voor de analyse is van belang dat nagegaan wordt op welke gronden (bijvoorbeeld verschillen in inschattingen van onzekere factoren, verschillen in doeleinden, waarden en/of voorkeuren) meningsverschillen berusten.

Turoff geeft een aantal voorbeelden van beleidsproblemen die op een dergelijke manier onderzocht zijn.

- opstellen van nationale prioriteiten voor verschillende beleidsterreinen van de Verenigde Staten;
- alternatieve plannen voor de structuur en functie van het bestuur van San Mateo County (California, USA);
- het beleid voor de Civiele Verdediging (USA);
- regionale planning van het vervoerswezen voor de ontwikkeling van autosnelwegsystemen;
- planningen voor bestemmingen van de bodem in kustgebieden.

Doordat een 'Policy Delphi' gericht is op het ontwikkelen van alternatieven, op verschillen in standpunten, argumenten en waarde-oordelen ten opzichte van aspecten en gevolgen van het beleidsprobleem dat onderzocht wordt, is ze minder specialistisch georiënteerd dan de aanpak van de beslissingsanalyse, terwijl ook de normatieve pretenties ontbreken. Men zou hier van 'sociale rationaliteit' kunnen spreken, gericht op een adequate oplossing van controversiële beslissingsproblemen. Uit een 'Policy Delphi' is niet af te leiden wat de 'beste' beslissing is. Zij levert informatie die relevant is voor een beslissing over het beleidsprobleem (hoe wordt er over gedacht, wat zijn de standpunten en opvattingen bij de verschillende groepen), maar de eigenlijke beslissing en de afwegingen die voor een beslissing nodig zijn vloeien er niet logisch uit voort. Wel kan duidelijk worden uit een 'Policy Delphi' in welke richting de opvattingen tenderen, en op welke precieze gronden verschillende standpunten berusten, zodat bijvoorbeeld een zakelijke en op argumenten gebaseerde discussie over het probleem in belangrijke mate bevorderd kan worden.

Vanwege het ontbreken van eenduidige, onafhankelijke criteria voor 'goede' en 'slechte' beslissingen, is het net als bij andere beslissingshulpmiddelen ook voor een 'Policy Delphi' vrijwel onmogelijk om vast te stellen in hoeverre de methode effectief is. Experimentele evaluatie van de Delphi-methode stuit op grote moeilijkheden. Het gaat meestal om een unieke, niet herhaalbare probleemstelling; de niet geringe investeringen sluiten een experimentele opzet omwille van evaluatie van de methode op formele punten vrijwel uit. Wat overblijft is evaluatie-onderzoek in de marge van een praktische toepassing, of in een surrogaat-Delphi in laboratoriumsituaties met bijvoorbeeld studenten als panelleden. Dat neemt niet weg dat we toch een zekere waarde hechten aan evaluatie van de methode, ook al blijft die beperkt van opzet. Het blijft daarnaast mogelijk panelleden zelf naar hun bevindingen met deze methode te vragen. Zie voor evaluatie van de Delphi-methode Linstone en Turoff (1975), in het bijzonder de bijdragen van Dalkey (1975), Scheibe et al. (1975) en Mulgrave en Ducanis (1975).

Het klassieke antwoord op vragen naar de effectiviteit van beslissingshulpmiddelen, is dat je je moet afvragen wat je gedaan zou hebben als je niet de beschikking had over de betreffende hulpmiddelen. Zowel Turoff als Quade gaan hierop in. Zij wijzen erop dat dit type Delphi *niet* vergeleken kan worden met een opiniepeiling; de konventionele manier om beleidsvraagstukken aan te pakken is door middel

van commissies. De Delphi-techniek moet daarom vergeleken worden met de werkwijze van commissies. Kenmerken van de Delphi-techniek zijn: het gebruik van schriftelijke vragenlijsten (soms gebruik van computer-terminals), anonimiteit van deelnemers ten opzichte van elkaar, terugkoppeling van informatie en gelegenheid tot herziening van standpunten. De voordelen hiervan boven de face-to-face discussies en verdere werkwijzen van een commissie zijn de volgende:

- een relatief veel grotere groep kan effectief en efficiënt aan het proces deelnemen;
- het probleem kan goed gestructureerd worden; de benodigde informatie is gemakkelijk toe te voeren (bijvoorbeeld cijfermateriaal); de aandacht kan direct op de gevraagde taken gericht worden.

De Delphi-maatregelen zijn daarnaast gericht op vermindering van een aantal psychologische nadelen van discussies in commissies (Turoff 1975, p. 86):

- overheersing van discussies door één of slechts enkele individuen;
  - de neiging om een eenmaal openlijk ingenomen standpunt niet meer te verlaten;
  - de neiging om geen standpunt in te nemen voordat duidelijk is wat de meerderheid gaat doen;
- vermindering van uitzonderlijke of buitenissige standpunten;
- de neiging om individuen in hogere posities niet openlijk tegen te spreken;
- de neiging om geen al te onzekere ideeën in te brengen.

Uitschakeling van de mogelijkheid dat zulke sociaal-psychologische mechanismen een rol spelen door toepassing van de Delphi-techniek, verhoogt inderdaad de kans dat zoveel mogelijk gezichtspunten en argumenten aan bod komen, en dat derhalve zoveel mogelijk aspecten en gevolgen van de alternatieven doorgelicht kunnen worden. Elke deelnemer kan onbelemmerd zijn inbreng kwijt en kan de bijdragen van andere panelleden in zijn hernieuwde oordeelsvorming betrekken en eventueel een standpunt wijzigen. Op deze wijze beweegt het panel zich rond voor rond naar een uiteindelijk groepsstandpunt. Hoewel een werkelijke consensus lang niet altijd bereikt wordt, vindt bijna altijd convergentie plaats (Quade 1978, p. 194).

Beslissingen over onderwijsdoelstellingen als einddoelstellingen voor een bepaald vakgebied of schooltype — in ons geval voor de moderne vreemde talen in het algemeen voortgezet onderwijs — zijn beslissingsproblemen van het soort (namelijk beleidsproblemen) dat in deze paragraaf is besproken. We zullen vervolgens de toepassingsmogelijkheden van een 'Policy Delphi' voor de opzet van doelstellingsonderzoek nagaan.

### **3.2. De onderzoeksofopzet**

Uit paragraaf 3.1.3. kunnen we conkluderen dat voor beslissingsproblemen als dat van de keuze van onderwijsdoelstellingen, de toepassing van een 'Policy Delphi'

een zeer geschikt hulpmiddel is<sup>1</sup>. Een 'Policy Delphi' is echter op zichzelf nog niet veel meer dan een zeer globaal raamwerk voor de structurering van de informatie-verzameling en de toepassing van de basisprincipes.

Voor de structurering en analyse van het beslissingsprobleem heeft het, zoals we in 3.1.2. betoogd hebben, voordelen om op pragmatische wijze elementen uit de individuele beslissingsanalyse toe te passen. Met behulp daarvan zijn we beter in staat het probleem uit te werken in deeltaken, zodat we voor elke Delphi-ronde beter kunnen uitwerken welke vragen we aan het panel voorleggen en welke informatie door het onderzoeksteam aan het panel verschaft zal worden.

De structurering en analyse van de vaststelling van onderwijsdoelstellingen als beslissingsprobleem, en de verdeling van het probleem in deeltaken en over de onderzoeksrondes zoals we die in onze eigen onderzoeksopzet uitgewerkt hebben, zijn de onderwerpen voor het afsluitende gedeelte van dit hoofdstuk.

### **3.2.1. Doelstellingenonderzoek in de vorm van een 'Policy Delphi'**

In paragraaf 3.1.3. hebben we de merites van de 'Policy Delphi' vergeleken met de werkwijze van commissies. Hier willen we de verschillen met gangbaar doelstellingenonderzoek belichten.

In bepaalde opzichten wordt ook bij de opzet van gangbaar doelstellingenonderzoek uitgegaan van de specifieke aard van het probleem. Dit geldt bijvoorbeeld voor het beroep dat daar gedaan wordt op een groep of groepen 'relevante respondenten'. Op dit punt is er geen principieel verschil met de uitgangspunten van een Policy Delphi. In beide gevallen doet zich ook de vraag voor welke groepen relevant zijn voor het onderzoeksprobleem. Voor zover traditioneel doelstellingenonderzoek gericht is op het verschaffen van relevante informatie voor de vaststelling van doelstellingen, zou ook dit uitgangspunt niet principieel verschillen van het doel van een Policy Delphi. Echter, de uitwerking van de opzet van traditioneel doelstellingenonderzoek voorziet niet in het opsporen van argumenten of beoordelingscriteria die achter doelstellingenkeuzen of wenselijkheidsoordelen verborgen zijn. Hierdoor zijn de resultaten nauwelijks bruikbaar bij beslissingen over doelstellingen (zie hoofdstuk 2). Bij een Policy Delphi daarentegen is de gerichtheid op explicitering van achterliggende beoordelingscriteria en de waarde die er aan gehecht wordt door verschillende groeperingen, juist één van de hoofdkenmerken. Door deze oriëntatie en de specifieke Delphi-maatregelen kan een opzet in de vorm van een Policy Delphi belangrijke winst boeken, die uitstijgt boven hetgeen bereikt zou kunnen worden wanneer we in een gangbare opzet naar het keuzeproces zouden kijken. Deze winstpunten, die voortspruiten uit het discussiekarakter van een Delphi-onderneming, behelzen het volgende:

- de mogelijkheid om informatie te verzamelen die werkelijk relevant is voor het vaststellen van doelstellingen;
- de mogelijkheid om een werkelijke bijdrage te leveren aan de legitimering van beslissingen over doelstellingen.

Wat het eerste punt aangaat in een Policy Delphi-opzet wordt uitdrukkelijk iets gedaan met de verscheidenheid aan opvattingen die in het Delphi-panel is vertegenwoordigd. Uitgangspunt is dat zoveel mogelijk alle relevant standpunten en argumenten, niet alleen van deskundigen, maar ook van betrokkenen of belanghebbenden met tegenstrijdige of konfliktierende gezichtspunten, ter tafel komen. Vervolgens worden in de volgende rondes de verschillende standpunten en argumenten uitgewisseld. Deze Delphi-procedures leiden tot, ten eerste, resultaten waarbij ruis en redundantie teruggebracht kunnen worden, omdat bij elke ronde de teruggekoppelde informatie en nieuwe vragen bijdragen aan verdere precisering van standpunten en argumenten. Ten tweede wordt duidelijk wat de eigenlijke discussiepunten zijn: wat zijn de achtergronden van meningsverschillen, of berust oppervlakkige overeenstemming wellicht op fundamenteel verschillende gronden? Ten derde is uit de resultaten af te leiden over welke aspecten een zekere konvergentie van meningen in een bepaalde richting of zelfs consensus bereikt is, én waarover zich blijvend meningsverschillen manifesteren en op welke gronden dat gebeurt.

Hiermee vergeleken ligt gangbaar doelstellingsonderzoek veel dichter bij een 'meningenmeting'<sup>2</sup> bij geïsoleerde respondenten. De uitkomsten van een Policy Delphi zijn het resultaat van een groepsproces. De gegevens kunnen een bruikbaar houvast leveren bij beslissingen over doelstellingen, waarbij met de werkelijke discussiepunten en relevante gezichtspunten rekening gehouden kan worden.

Dit brengt ons op het tweede winstpunt, de potentieel grotere bijdrage van een Delphi-opzet aan de legitimering van doelstellingsbeslissingen<sup>3</sup>. Hoewel we dit als een apart punt opvoeren, willen we vooraf benadrukken dat de legitimeringsvraag niet los gezien kan worden van het vorige punt, de relevantie voor het vaststellen van doelstellingen. Immers, de noodzaak om niet alleen bij de vaststelling van doelstellingen, maar ook in het algemeen bij beslissingen over controversiële kwesties informatie te verdiskontereren over de verscheidenheid aan standpunten zoals die leeft bij verschillende groeperingen van betrokkenen of belanghebbenden, vloeit juist voort uit de legitimiteitsvraag. Vanuit betrokkenen gezien, gaat het om het gerechtvaardigde verlangen dat aan hun belangen zoveel mogelijk recht gedaan wordt bij bepaalde beslissingen. Gezien vanuit beslissersstandpunt, is er een spanning tussen enerzijds de urgentie om beslissingen te nemen ondanks het ontbreken van consensus en anderzijds de noodzaak om een voor brede kring aanvaardbare beslissing te nemen. Dit komt het duidelijkst aan het licht wanneer de uitvoering van een beslissing over een omstreden kwestie sterk afhankelijk is van de medewerking van degenen die er belang bij hebben.

Iets te simpel gezegd misschien, houdt legitimering van een beslissing niets anders in dan vertellen waarom voor een bepaald alternatief is gekozen. Een goede legitimering, leidend tot acceptatie, is er een die overtuigend is, die laat zien dat, gegeven de overwegingen, dié beslissing genomen is die het meest recht doet aan bijvoorbeeld tegenstrijdige maar gerechtvaardigde verlangens. Voorwaarde is, dat men beschikt over informatie over de verschillende standpunten en achterliggende argumenten, zoals bij het vorige punt beschreven is. We hebben gezien hoe in een

Policy Delphi de eigenlijke discussiepunten en de richting en gronden van overeenstemming en meningsverschillen zichtbaar worden. Bij de vaststelling van doelstellingen kunnen deze gegevens gebruikt worden om doelstellingenkeuzen te legitimeren, omdat dan duidelijk gemaakt kan worden hoe met verschillende opvattingen rekening is gehouden, en welke afwegingen gemaakt zijn bij een uiteindelijke keuze. Het discussiekarakter van de procedure zal eerder toe leiden dat schijnkwasties overwonnen zijn en dieper doorgedrongen wordt naar de werkelijke gronden van meningsverschillen; bovendien wordt zichtbaar in welke richting en op welke onderdelen de standpunten konvergeren, en over welke aspecten de meningen uiteen blijven lopen. Om deze redenen kunnen gegevens uit een Policy Delphi-opzet voor doelstellingsonderzoek er toe bijdragen dat er een beter te legitimeren beslissing genomen kan worden. Dat leidt op zijn beurt tot bredere acceptatie.

### **3.2.2.   Strukturering van de vaststelling van onderwijsdoelstellingen als beslissingsprobleem**

Hier zullen we trachten aan te geven hoe we in dit onderzoek de vaststelling van onderwijsdoelstellingen als beslissingsprobleem zullen structureren. Dit is een eerste stap bij de analyse van een beslissingsprobleem, en vormt in ons geval het uitgangspunt voor de opzet van een 'Policy Delphi'. Op grond van onze konklusies uit de literatuur over individuele beslissingen maken we bij de analyse van het probleem gebruik van niet-normatieve aanwijzingen uit de beslissingsanalyse, die we waar nodig aan onze eigen onderzoeksdoelen aanpassen.

Hogarth (1980) geeft een algemene weergave van de beslissingsanalyse, onderverdeeld in 7 stappen, aan de hand van een aantal sleutelvragen bij elke stap. Bij de eerste stap, structurering van het probleem, onderscheidt hij vijf kernvragen. We zullen nu elk van die vragen voor ons geval trachten te beantwoorden.

De eerste vraag luidt: wie is (of zijn) de beslisser(s)? In hoofdstuk 4 wordt nader ingegaan op de vraag hoe de huidige einddoelstellingen voor het vto in het avo geregeld zijn. Daaruit blijkt dat tenminste drie instanties verantwoordelijk zijn voor de huidige bronnen van in brede kringen aanvaarde einddoelstellingen voor het vto in het avo. Op de eerste plaats de rijksoverheid (voor de wettelijk voorgeschreven eindexamenprogramma's); op de tweede plaats de bevoegde gezagen (het Leerplan Rijksscholen wordt door de Minister van Onderwijs voor rijksscholen voorgeschreven; bevoegde gezagen van niet-rijksscholen hebben het Leerplan Rijksscholen over het algemeen overgenomen) en op de derde plaats het Cito (voor de Citotoetsen, gedeeltelijk verplichte onderdelen van het centraal schriftelijk eindexamen, gedeeltelijk op vrijwillige basis, in de praktijk veel voorkomend als onderdeel van het schoolonderzoek). De genoemde instanties zijn formeel verantwoordelijk voor de in hun beleid genomen beslissingen over de huidige bronnen van einddoelstellingen. Bij de totstandkoming ervan zijn behalve



beleids mensen ook onderwijsorganisaties, docenten, leden van de inspectie en andere onderwijsdeskundigen nauw betrokken via advies-verstrekking en in de vorm van deelname aan speciale commissies of werkgroepen. We konkluderen hieruit dat de vaststelling van doelstellingen geschiedt in een complex besluitvormingsproces, waarbij alle betrokken groeperingen een inbreng hebben bij een uiteindelijke beslissing. Indien men niet meer tevreden is met de huidige doelstellingen (en in hoofdstuk 1 zagen we dat de resultaten van het behoeftenonderzoek aanleiding gaven om de keuze van het onderwijsaanbod opnieuw te overwegen), dan geldt bij uitstek het al eerder aangehaalde citaat van Keeney en Raiffa, dat '(...) the real issue is to find some operational alternative that is judged by all concerned groups to be an improvement over the status quo' (1976, pp. 545-546). Naar onze mening zou men de bruikbaarheid van de resultaten van doelstellingenonderzoek bij de vaststelling van onderwijsdoelstellingen hieraan kunnen afmeten.

Voor onze onderzoeksopzet kunnen we uit het voorafgaande een aantal eisen afleiden waaraan de informatie die het onderzoek oplevert in elk geval moet voldoen, wil die informatie bruikbaar zijn voor degenen die betrokken zijn bij de vaststelling van vto-einddoelstellingen.

- Het onderzoek dient een voorstel (een alternatief) op te leveren met nieuwe vto-einddoelstellingen.
- Het onderzoek dient tevens informatie te verschaffen over de overwegingen die een rol kunnen spelen bij de keuze van alternatieven.
- Het onderzoek dient informatie op te leveren over de mate waarin consensus bestaat, en op welke punten en op welke gronden er verschillen van mening zijn over het voorgestelde alternatief.
- In het Delphi-panel dienen zoveel mogelijk groeperingen vertegenwoordigd te zijn die betrokken zijn bij de vaststelling van vto-doelstellingen.

De tweede vraag die Hogarth aangeeft is: wat zijn de alternatieven? In het vorige hoofdstuk is al aangegeven dat in doelstellingenonderzoek de verzameling van mogelijke doelstellingen meestal aangelegd wordt door middel van een inventarisatie en bewerking van materiaal uit diverse bronnen. Soms worden mogelijke doelstellingen met behulp van klassifikatie-schema's gegenereerd. In dit onderzoek wordt een lijst van mogelijke doelstellingen voor het vto ontwikkeld op basis van taalwetenschappelijke inzichten in zowel het verschijnsel taal als in het onderwijzen van taal (hoofdstuk 4 en 5). Met de wijze waarop de doelstellingen geformuleerd zijn, wordt een bepaalde keuze gemaakt. In hoofdstuk 4 en 5 wordt beargumenteerd dat die keuze beter voldoet aan verschillende eisen die aan doelstellingen gesteld moeten worden dan de huidige formuleringen. Binnen de gekozen benaderingswijze worden vervolgens 18 mogelijke doelstellingen afgeleid. Ook daarbij worden keuzen gemaakt, die in de genoemde hoofdstukken verantwoord worden. De 18 mogelijke einddoelstellingen voor Frans, Duits en Engels op mavo, havo en vwo vormen het uitgangspunt voor verdere keuzen van doelstellingen voor de specifieke talen en schooltypen. De konstruktie van alternatieven heeft dus op verscheidene niveaus betrekking:

- voor de wijze van formuleren is een bepaald alternatief uitgewerkt;

- binnen die benaderingswijze zijn 18 mogelijke einddoelstellingen voor Frans, Duits en Engels op mavo, havo en vwo gespecificeerd,
- de 18 mogelijke doelstellingen vormen alternatieven waaruit gekozen moet worden om de doelstellingen voor elk van de taal-schooltype-kombinaties te bepalen

De uitwerkingen van de eerste twee stappen in hoofdstuk 4 en 5 vormen het uitgangspunt voor het keuzeprobleem in engere zin dat we aan een panel willen voorleggen. Theoretisch gezien vormen mogelijke combinaties uit de verzameling van 18 doelstellingen de alternatieven, omdat de keuze immers betrekking heeft op pakketten van doelstellingen. Dit lijkt ons echter een wat gekunstelde en complexe weergave van het keuzeprobleem, die een oplossing eerder bemoeilijkt dan vergemakkelijkt. We zullen daarom de 18 doelstellingen eerst als evenzovele aspecten of dimensies van een mogelijk doelstellingspakket beschouwen die we afzonderlijk ter evaluatie voor elk van de taal-schooltype-kombinaties aan het panel zullen voorleggen. In een tweede stap zullen we dan de pakketten (met daarin de doelstellingen die in aanmerking komen) ter evaluatie voorleggen, zodat het onderlinge verband tussen doelstellingen in een pakket niet uit het gezichtsveld verdwijnt.

Een derde vraag die Hogarth aan de orde stelt bij de structurering van een probleem is op welke dimensies moeten de alternatieven geevalueerd worden? Ook bij de beantwoording van deze vraag zullen we stapsgewijs te werk gaan. Aan het panel zullen we de vraag voorleggen welke argumenten een rol kunnen spelen bij de keuze van doelstellingen. Hieruit zullen we met behulp van een inhoudsanalyse bepalen welke criteria door panelleden aangegeven zijn als relevant voor doelkeuzen. Daarbij zal uiteraard getracht worden de dimensies (beoordelingscriteria) zo te kiezen dat ze de overwegingen die het panel geeft, zo adequaat mogelijk vertegenwoordigen.

Een vierde vraag van Hogarth luidt: wat zijn de voornaamste onzekerheden? De invoering van bepaalde doelstellingen voor een gegeven vak in een bepaald onderwijstype op een bepaald tijdstip is weliswaar niet 100 procent nieuw, maar is vanuit ons standpunt toch als een unieke gebeurtenis te beschouwen, en niet als een zich herhalende gebeurtenis. De beslissingsanalyse heeft op basis van de waarschijnlijkheidsleer principes ontwikkeld voor het schatten van waarschijnlijkheden die aan zich herhalende gebeurtenissen toegekend worden. Bij unieke gebeurtenissen kunnen principes uit de waarschijnlijkheidsleer niet toegepast worden. Mede om deze reden wordt de Delphi-methode aanbevolen om de gevolgen van unieke gebeurtenissen te voorspellen. De schatting van onzekere gebeurtenissen komt dan tot uitdrukking in het subjectieve oordeel van bijvoorbeeld deskundigen. Een veronderstelling daarbij is dat een groep mensen dichter bij de waarheid (een juiste schatting) zal zitten dan een individu (zie Hogarth 1980, pp. 143-148). We gaan er van uit dat onzekerheden die een rol kunnen spelen bij de keuze van doelstellingen, tot uitdrukking zullen komen in de argumenten die panelleden aandragen, en op deze wijze verdiskonteerd worden in beoordelingscriteria.

De vijfde vraag van Hogarth luidt ten slotte: tot welke graad van gedetailleerdheid moet (of kan) het probleem gestructureerd worden? Te veel detaillering leidt al gauw tot (te) grote complexiteit. De extra inspanningen en kosten van meer detaillering moeten daarom afgewogen worden tegen de meeropbrengst die ze opleveren voor een oplossing van het beslissingsprobleem.

Er is gezien de ervaringen in eerder onderzoek gekozen voor drie Delphi-rondes. Bij meer dan drie rondes blijkt het rendement sterk af te nemen. Er komen nauwelijks nieuwe gezichtspunten naar voren en de irritatie over herhaling neemt zeer sterk toe. De speelruimte voor detaillering wordt in hoge mate vastgelegd door de aard en omvang van de taken die men bij elke ronde redelijkerwijs kan vragen van het panel.

Met de beantwoording van bovenstaande vragen is aangegeven hoe we in dit onderzoek de vaststelling van onderwijsdoelstellingen als beslissingsprobleem zullen structureren. Hierna zullen we aangeven hoe we de verdere analyse van het probleem zullen opzetten.

### **3.2.3. Van structurering naar analyse van het probleem**

Het model dat een normatieve benadering in zijn meest eenvoudige vorm gebruikt om, na vaststelling van subjectieve aantrekkelijkheden van verschillende dimensies van alternatieven, de verschillende alternatieven te evalueren naar hun totale aantrekkelijkheid, bestaat zoals we eerder zagen uit een gewogen of zelfs een ongewogen optelling van de aantrekkelijkheid van elke dimensie voor elk alternatief. Het alternatief met de hoogste waarde zou dan het beste alternatief zijn. Stel dat iemand ondanks zo'n hele procedure tot de konklusie komt dat hij uiteindelijk toch een ander alternatief prefereert, dan zou een normatieve adviseur vermoedelijk zeggen dat zijn cliënt in dat geval niet de meest rationele keuze maakt. Behalve zijn geloof in de normatieve theorie, heeft hij geen enkel middel om dat te staven, of om te onderzoeken of het waar is. Hij moest immers veronderstellen dat zijn cliënt een rationeel systeem van waarden en voorkeuren bezit, om subjectieve aantrekkelijkheden te kunnen meten. In onze benaderingswijze hechten we evenveel waarde aan voorkeuren voor alternatieven zelf, als aan evaluatie van aspecten van het probleem. We willen daarom niet uitsluitend informatie verzamelen over beoordelingen van doelstellingen op diverse dimensies (beoordelingscriteria), maar ook informatie over voorkeuren voor de doelstellingen. In de beslissingsliteratuur heeft, voor zover we konden nagaan, Humphreys (1977) al een van de weinigen dit validiteitsprobleem als zodanig behandeld. Zijn oplossing is een interpretatie van beslissingsanalyse in termen van een bewustwordingsproces: op welke waarden en criteria worden voorkeuren voor alternatieven gebaseerd? De mate van samenhang tussen voorkeuren voor doelstellingen enerzijds en beoordelingen van doelstellingen op dimensies anderzijds, geeft in ons geval een aanwijzing voor de mate waarin we er in geslaagd zijn de keuze van doelstellingen te ontleden en te expliciteren in termen van relevante criteria voor die keuze.

We dienen nog de vraag te beantwoorden hoe we de voorkeuren voor alternatieven en de beoordeling van doelstellingen op dimensies, afgeleid uit de inhoudsanalyse, zullen gaan meten. We zullen het schaalprobleem trachten op te lossen door voor elke geïdentificeerde dimensie een 5-puntsschaal te ontwikkelen, waarvan de begin- en eindpunten steeds overeenkomen met omschrijvingen voor het meest negatieve respectievelijk het meest positieve oordeel over de doelstellingen op het criterium in kwestie, met zoveel mogelijk evenredig gedefinieerde en vergelijkbare tussenstappen. Positief en negatief voor wat? Als gemeenschappelijke noemer voor de evaluatie van doelstellingen hebben we het criterium 'geschiktheid als einddoelstelling voor een bepaalde taal-schooltype-kombinatie' gekozen. Met dit geschiktheids criterium zullen we de afzonderlijke doelstelling-alternatieven laten evalueren door het panel. Dit criterium leek ons beter dan het uit doelstellingenonderzoek bekende wenselijkheids criterium, omdat wensen geen rekening houden met feiten. Met andere woorden: factoren als haalbaarheid dreigen dan buiten beschouwing te blijven. Zoals Hogarth (1980) benadrukt, is een beslissing zowel van evaluatieve oordelen afhankelijk als van (voorspellingen over) wat er feitelijk gebeuren zal. 'Geschiktheid' omvat beide aspecten.

Het verband tussen de beoordeling van de doelstellingen op geschiktheid enerzijds en op dimensies of beoordelingscriteria anderzijds kunnen we nu als volgt in formule weergeven:

$$Y_i = \sum b_{ij} X_{ij}$$

waarbij

$Y_i$  = geschiktheid van doelstelling  $i$

$b_{ij}$  = gewicht van criterium  $j$  bij beoordeling van doelstelling  $i$  op geschiktheid

$X_{ij}$  = beoordeling van doelstelling  $i$  op dimensie (of aspect of criterium)  $j$

We kunnen deze weergave beschouwen als een pragmatisch model voor de keuze van doelstellingen. Daarbij tekenen we echter aan dat het in deze vorm alleen betrekking heeft op de eerste fase van het probleem, waarin we doelstellingen afzonderlijk analyseren als onderdelen van mogelijke pakketten van doelstellingen.

In het hiernavolgende geven we aan hoe we de analyse van het probleem verdeeld hebben in deeltaken voor het Delphi-panel over de drie onderzoeksrondes. In afzonderlijke hoofdstukken wordt nog gedetailleerder ingegaan op de onderzoeksvragen en uitwerkingen voor elke ronde apart. Hier geven we weer hoe de opzet er in grote lijnen uitziet.

### 3.2.4 De verdeling van het probleem in deeltaken en over rondes

Uitgangspunt is de al genoemde verzameling van mogelijke doelstellingen. De eerste ronde heeft een tweeledig doel. Op de eerste plaats een eerste standpunt bepa-

ling van het panel over de geschiktheid van de doelstellingen. In termen van ons keuzemodel betekent dit dat we voor elke doelstelling de Y-score bepalen, voor elk van de drie talen en schooltypen afzonderlijk. Het tweede doel is het verzamelen van zoveel mogelijk relevante argumenten voor en tegen doelstellingenkeuzen. Dat is de tweede taak.

De binnengekomen argumenten worden aan een inhoudsanalyse onderworpen. Die vormt de basis voor een samenvatting van de argumenten, die naar het panel gaat voor de tweede ronde. De inhoudsanalyse van argumenten moet ons ook op het spoor brengen van de gemeenschappelijke criteria die in de argumenten gebruikt worden voor het afmeten van doelstellingen op relevante aspecten. De keuze voor een doelstelling wordt bijvoorbeeld beargumenteerd met een verwijzing naar het grote aantal leerlingen dat later met die vorm van taalgebruik te maken krijgt, het aantal leerlingen dat later in aanraking komt met de taalgebruikssituatie uit de doelstelling, is dan het beoordelingscriterium. Zo destilleren we uit de overeenkomsten en verschillen tussen alle argumenten de beoordelingscriteria ( $X_{ij}$  in het keuzemodel).

In de tweede ronde krijgen de panelleden de gelegenheid hun standpunt over de geschiktheid van de doelstellingen te herzien in het licht van de argumenten uit de eerste ronde. Een tweede taak van het panel is om de doelstellingen, ook weer per taal en schooltype, elk afzonderlijk te beoordelen op de criteria zoals we die uit de argumenten gehaald hebben (bepaling van X-scores, in de taal van het keuzemodel). Bij sommige criteria zijn bovendien deelaspekten onderscheiden: daar wordt ook gevraagd naar het relatieve belang van die deelaspekten bij de beoordeling. De bepaling van het belang van de beoordelingscriteria zelf bij de geschiktheidsbeoordelingen ( $b_{ij}$  in het keuzemodel) gebeurt op basis van statistische analyses van de samenhangen tussen X- en Y-scores.

Na de tweede ronde beschikken we dan over gegevens voor elk van de componenten uit het keuzemodel: over beoordelingen van de geschiktheid van de doelstellingen (tweemaal, een oorspronkelijke en een herziene standpuntbepaling), over beoordelingen van de doelstellingen op relevante criteria, en over aanwijzingen over het relatieve gewicht van de verschillende beoordelingscriteria. We weten nu welke doelstellingen geschikt of minder geschikt gevonden worden, we weten ook welke criteria en afwegingen daarbij een rol spelen. Deze gegevens berusten echter op beoordelingen van afzonderlijke doelstellingen. We kunnen niet zonder meer aannemen dat we voor een bepaalde taal en schooltype een optelsom mogen maken van de doelstellingen die voor die taal en dat schooltype geschikt bevonden zijn. Het is heel goed denkbaar dat, wanneer het totale pakket doelstellingen bekeken wordt, blijkt dat het geheel toch niet voldoet. In de derde ronde willen we daarom komen tot een definitieve standpuntbepaling van het panel, waarbij we de onderlinge samenhang tussen de doelstellingen voor elk van de drie talen per schooltype willen betrekken. Dat doen we door op basis van de herziene geschiktheidsoordelen uit de tweede ronde negen voorlopige doelstellingspakketten te

konstrueren. Zo'n voorlopig pakket, bijvoorbeeld voor het Frans op de mavo, bestaat uit de doelstellingen die het panel overwegend geschikt vindt. In de derde ronde krijgen de panelleden deze voorlopige pakketten doelstellingen voorgelegd, samen met een samenvatting van de gegevens en resultaten uit de tweede ronde. Zij kunnen nu een eindoordeel over de voorlopige pakketten van doelstellingen geven: vinden zij dit pakket acceptabel? Het panel krijgt daarbij de gelegenheid om wijzigingen voor te stellen (toevoegen of verwijderen van doelstellingen). Bovendien wordt gevraagd naar beoordelingen van voorlopige en eventueel gewijzigde pakketten op de (hertoe aangepaste) criteria die ook voor afzonderlijke doelstellingen golden. Het panel kan nu aanvullende overwegingen inbrengen, die speciaal gelden voor de beoordeling van een pakket doelstellingen. Tenslotte, om het beeld compleet te maken, wordt gevraagd naar het belang van de criteria bij de beoordelingen van de voorlopige en gewijzigde pakketten, en, in geval van wijzigingen, naar welke criteria het eigen voorgestelde pakket in negatieve of positieve zin verschilt van het voorlopige pakket.

Omdat de Delphi-methode nog nauwelijks toegepast is in doelstellingsonderzoek, hebben we, waar mogelijk, een evaluatie van de bruikbaarheid van deze methode ingebouwd. In elke ronde worden enkele speciaal voor dit doel ontworpen vragen opgenomen. Ook zijn enkele analyses uitgevoerd om specifieke Delphi-effecten te toetsen. Hoofdstuk 17 is gewijd aan evaluatie van de methode.

Tot besluit van deze paragraaf geven we de opzet nog eens schematisch weer:

*Schema 3.1. – Schematische weergave van de verdeling van het keuzeprobleem over drie onderzoeksrondes en in afzonderlijke taken voor panelleden*

Uitgangspunt 18 mogelijke doelstellingen per taal en schooltype

	Eerste hoofdvraag (standpunten over geschiktheid, eendoordelen)	Tweede hoofdvraag (redenen, argumenten)
1e ronde	Hoe geschikt vindt het panel elke doelstelling per taal en schooltype?	Welke argumenten spelen een rol bij doelstellingenkeuze?
2e ronde	Hoe luidt het (herziene) oordeel over de geschiktheid van doelstellingen na informatie over resultaten uit de eerste ronde?	Hoe wordt elke doelstelling beoordeeld op relevante beoordeelingscriteria, afgeleid uit argumenten afkomstig uit de eerste ronde?
3e ronde	In hoeverre vindt het panel voorlopige doelstellingspakketten, samengesteld op basis van de resultaten uit de tweede ronde, acceptabel?	Hoe worden de pakketten beoordeeld op de criteria? Wat zijn de meningen over het belang van de criteria? Wat zijn de redenen voor verschillen van mening?
Eindre- resultaat	Doelstellingspakketten die het panel overwegend geschikt vindt voor de negen taal-schooltype-kombinaties	Overwegingen die daarbij van belang zijn, redenen voor meningsverschillen

Om wat voor doelstellingen gaat het in dit onderzoek?

Tot nu toe hebben we daar niet veel meer over gezegd dan dat het uitgangspunt gevormd wordt door een beperkte lijst van mogelijke doelstellingen, die elk een vorm van taalgebruik beschrijven. In dit hoofdstuk gaan we in op het hoe en waarom van deze doelstellingen.

Het behoeft geen betoog dat de keuze van de formulering van de doelstellingen een punt van cruciaal belang is in een onderzoek als dit. In een doelstelling wordt vastgelegd, wat men met het onderwijs wil bereiken. Over de vraag hoe een doelstelling er precies uit moet zien, wat de ideale manier van formuleren ervan is, lopen de meningen uiteen. Verwonderlijk is dat niet, want doelstellingen kunnen verschillende functies hebben, die elk hun eigen eisen stellen. De leraar die zich afvraagt wat hij zijn leerlingen moet bijbrengen, de leerling die wil weten wat er op het examen gevraagd wordt, de schoolboekenschrijver die zijn materiaal moet ordenen en selekteren, de werkgever die een mavo-sollicitant te beoordelen krijgt, de toetskonstruktors van het Cito (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling), ze stellen zich allemaal de vraag, wat de doelstellingen voor het onderwijs zijn. Voor elke groep zal het ideale antwoord, de doelstelling in de voor hen meest bruikbare vorm, er weer wat anders uitzien.

We staan dus in dit onderzoek voor het probleem, welke vorm we aan de doelstellingen moeten geven

Moeten ze heel globaal zijn, zoals in de huidige exameneisen, of juist heel specifiek, zoals in richtlijnen voor toetskonstruktors? Moeten we een beschrijving van de taal zelf als uitgangspunt nemen (bijvoorbeeld aangeven welk deel van het vocabulaire beheerst moet worden en welke grammaticale structuren), of een analyse van kennisniveaus (zoals in de bekende taxonomie van Bloom), of een beschrijving van de dingen die men met taal kan doen (zoals in wat wel de functionele benadering heet)?

Voor we aan de beantwoording van die vragen beginnen, gaan we eerst in op de vraag, wat momenteel de doelstellingen voor het vto zijn

#### **4.1. De huidige doelstellingen voor het vreemde-talenonderwijs in het avo**

In brede kring aanvaarde en voor alle (respektievelijk bijna alle) avo-scholen geldende einddoelstellingen voor vto zijn te vinden in de van overheidswege voorgeschreven Eindexamenprogramma's<sup>1</sup> en in het Leerplan Rijksscholen<sup>2</sup>.



Daarnaast zijn er de Cito-toetsen, operationalisaties van in de eindexamenprogramma's omschreven doelstellingen.

#### **4.1.1. De huidige eindexamenprogramma's**

In de eindexamenprogramma's van het mavo, voor Frans, Duits en Engels identiek, staat niet veel meer dan dat de leerling de vreemde taal moet kunnen spreken, schrijven, met begrip lezen en verstaan. Verder vermeldt het programma dat 'uit het schoolonderzoek moet blijken dat de kandidaat enkele boeken en onderwerpen in de vreemde taal heeft bestudeerd'. Voor havo en vwo is er maar één eindexamenprogramma, dat, net als bij het mavo, voor Frans, Duits en Engels identiek is. Het wijkt nauwelijks af van het mavo-programma. Ook hier lezen we niet veel meer dan dat de leerling de vreemde taal moet kunnen spreken, schrijven, met begrip lezen en verstaan. Daarnaast moeten de havo- en vwo-leerlingen 'inzicht in en kennis van de literatuur' hebben. Ten slotte vermeldt het havo-vwo-programma: 'De door de kandidaat gelezen literatuur moet een aantal werken uit de laatste eeuw omvatten en een aantal uit de tijd daarvoor'.

Deze programma's zijn sinds 1970 de opvolgers van voorlopige programma's die in 1968 bij de start van de Mammoetwet zijn gepubliceerd. Deze waren wat uitvoeriger dan de huidige, maar toch nauwelijks minder vaag. Ze verschilden van de huidige met name doordat de gang van zaken bij het mondelinge examen er wat uitvoeriger in werd beschreven (cf. Linker 1977). Zo werd erin vastgelegd dat de leerling een tekst die van te voren was ingezien, zelfstandig moest kunnen bespreken en deel moest kunnen nemen aan een gedachtenwisseling naar aanleiding van de tekst of naar aanleiding van gelezen werken, artikelen of gemaakte werkstukken over algemeen kulturele onderwerpen.

Als einddoelstellingen, dus als omschrijvingen van wat de leerling aan het einde van zijn opleiding moet kunnen, zijn de eindexamenprogramma's weinig expliciet. Dat heeft uiteraard nadelen. Ze bieden nauwelijks houvast aan iemand — docent, leerling of geïnteresseerde buitenstaander — die wil weten wat nu eigenlijk het doel is van het onderwijs in deze of gene taal. Het heeft natuurlijk ook voordelen. Ze bieden ruimte voor veranderingen en zijn rekbaar genoeg om aanpassingen aan veranderende opvattingen en eisen mogelijk te maken. Ze geven de scholen de gelegenheid om, althans in het schoolexamen, het schooleigen karakter tot uitdrukking te laten komen en vorm te geven aan schooleigen doelstellingen. Dat betekent ook dat er een voortdurende discussie nodig is over wat, binnen de zeer ruime marges die de eindexamenprogramma's bieden, de doelstellingen van het vto moeten zijn.

In bepaalde opzichten zijn de programma's, hoe ruim ook, toch vrij rigide. Ze zijn namelijk voor alle talen hetzelfde. Ze bieden dus, naar de letter genomen, geen ruimte voor differentiatie naar vaardigheden tussen de talen. Het is bijvoorbeeld volgens deze programma's niet mogelijk om, zoals van verschillende kanten wel is

voorgesteld, voor onderwijs in een tweede of derde taal alleen doelstellingen te kiezen die op het lezen betrekking hebben.

#### **4.1.2. Het Leerplan Rijksscholen**

Een tweede bron voor algemeen aanvaarde doelstellingen is het Leerplan Rijksscholen, dat in 1968 het licht zag als 'Voorstel Leerplan Rijksscholen' en in 1976 zonder verdere wijzigingen te ondergaan, kortweg 'Leerplan Rijksscholen' werd. Dit Leerplan is door praktisch alle Nederlandse scholen voor avo overgenomen. In een leerplan hoort volgens de huidige opvattingen onder meer te zijn aangegeven wat de doelstellingen voor een bepaald schooltype en voor de daar gegeven vakken zijn. Het denken over leerplannen en leerplanontwikkeling is sinds het verschijnen van het Leerplan Rijksscholen zeer sterk in ontwikkeling geweest. Het is dan ook niet zo verwonderlijk dat dit Leerplan niet helemaal voldoet aan bijvoorbeeld de omschrijving die de Stichting voor de Leerplanontwikkeling momenteel geeft<sup>3</sup>.

In tegenstelling tot de rubrieken voor de andere vakken, die steeds bestaan uit een paragraaf 'Doelstellingen' en een paragraaf 'Leerplan', begint de rubriek moderne vreemde talen met een paragraaf 'Algemeen'. In deze paragraaf wordt eerst aangegeven dat in het leerplan twee fasen worden onderscheiden, namelijk mavo en de eerste drie leerjaren van havo en vwo en, als tweede fase, de hoogste klassen van havo en vwo. De doelstellingen van beide fasen worden geformuleerd als volgt: 'Tijdens de eerste fase moeten de leerlingen leren eenvoudige taal te verstaan, te spreken, te lezen en te schrijven. Tevens moeten zij enige kennis verwerven van het volk en de cultuur van het betrokken land.

Tijdens de tweede fase is het onderwijs erop gericht, dat de leerlingen de basistechnieken onderhouden en beter leren beheersen, dat zij, ook zelfstandig, kennis nemen van mondelinge en schriftelijke taaluitingen van het andere volk en langs deze weg zich verdiepen in de cultuur van dit volk'.

Ook hier, net als in de eindexamenprogramma's, zijn de doelstellingen in zeer globale termen omschreven. Wel wordt in de paragraaf over het leerplan nog iets verder uitgewerkt wat verstaan moet worden onder 'eenvoudige taal'. Het criterium voor 'eenvoudige taal' wordt gezocht in de frekwentie van lexikale en syntactische elementen waar het luistervaardigheid betreft, en in de omvang van de woordenschat waar het gaat om spreekvaardigheid.

Alleen voor de schrijfvaardigheid wordt gepreciseerd wat de leerling moet kunnen, namelijk 'het beantwoorden van vragen en (...) het uitvoeren van opdrachten bijvoorbeeld in de vorm van briefjes, opstellen of samenvattingen'.

Het Leerplan Rijksscholen is weliswaar uitvoeriger dan de eindexamenprogramma's, maar nauwelijks explicieter. Ook in het Leerplan worden alle moderne vreemde talen over één kam geschoren. Op dat punt is het dus even rigide als de eindexamenprogramma's. Het biedt, naar de letter genomen, geen ruimte voor

differentiatie naar vaardigheden tussen de talen. Ook wordt geen onderscheid gemaakt tussen de doelstellingen voor de vier vaardigheden afzonderlijk. Bij alle vier is in de eerste fase sprake van 'eenvoudige taal'. Doelstelling voor de tweede fase is, ongedifferentieerd, uitbreiding van de verworven vaardigheden.

#### 4.1.3 De Cito-toetsen

Wanneer we het hebben over de laatste hier te bespreken bron van algemeen geldende doelstellingen, namelijk de Cito-toetsen, komen we terecht bij de operationele doelstellingen.

Dat zijn 'doelstellingen die zo geformuleerd zijn, dat zij in principe de empirische methode vastleggen waarmee is na te gaan of de betreffende doelstelling is bereikt' (Stroomberg 1973, p. 509). Operationaliseren is meetbaar maken. Het Cito heeft een belangrijke rol bij het operationaliseren van de doelstellingen zoals die in de eindexamenprogramma's zijn vastgelegd. Het Cito heeft immers als opdracht toetsen te konstrueren, dat wil zeggen meetinstrumenten te maken waarmee kennis en vaardigheden van leerlingen gemeten kunnen worden. Voor het vto in het avo maakt het Cito jaarlijks tekstbegriptoetsen en luistertoetsen, de eerste verplicht onderdeel van het centraal schriftelijk eindexamen voor alle avo-leerlingen (uiteraard voor zover ze de betreffende taal in hun examenpakket hebben), de laatste niet verplicht, maar op vrijwillige basis gebruikt door een grote meerderheid van de avo-scholen, als onderdeel van het schoolonderzoek. Daarnaast wordt door het Cito gewerkt aan spreekvaardigheidstoetsen.

Om doelstellingen te kunnen operationaliseren moet men doelstellingen hebben. Welke doelstellingen operationaliseert het Cito? De eindexamenprogramma's verdienen, gezien hun uiterst globale formuleringen, nauwelijks de naam doelstellingen. Toch worden er examentoetsen gemaakt. In feite wordt daarbij niet de weg gevolgd van doelstellingen naar operationalisaties van doelstellingen, maar in zekere zin de omgekeerde weg. Hoe gaat de toetskonstruktie in zijn werk?

Nemen we als voorbeeld de konstruktie van tekstbegriptoetsen. Het Cito roept daarbij de hulp in van taaldocenten van het schooltype waarvoor de toets is bedoeld. Aan een aantal van deze docenten wordt gevraagd, teksten te zoeken die zij geschikt vinden als examentekst. Uit de voorgestelde teksten wordt een keuze gemaakt. Bij de keuze zijn onder meer betrokken Cito-medewerkers, de 'itemschrijf-groep' (zie hierna), adviseurs die door de Vereniging van Leraren in Levende Talen worden aangewezen en de van overheidswege ingestelde Commissie Vaststelling Opgaven schriftelijke examens (C.V.O.). De vragen bij de gekozen teksten worden gemaakt door de 'itemschrijfgroep', die bestaat uit docenten van het betreffende schooltype en een Cito-medewerker. Over het type vragen dat men geschikt acht om 'tekstbegrip' te onderzoeken, wordt door het Cito regelmatig intensief overleg gevoerd met (alweer) de docenten. De normering tenslotte wordt vastgesteld door de C.V.O., die zich daarbij laat leiden door de adviseurs die door Levende Talen zijn aangewezen, opnieuw docenten<sup>4</sup>.

Er wordt dus bij de konstruktie van de toetsen een buitengewoon zware claim gelegd op het doelstellingenbesef van docenten. Dat doelstellingenbesef wordt expliciet gemaakt — er worden immers teksten gekozen, vragen gemaakt en normen vastgesteld — en dat is uiteraard een zeer groot voordeel van toetskonstruktie. Daarnaast moet men konstateren, dat er een erg grote afstand is tussen de uiterst globale omschrijving van het eindexamenprogramma en de uiteindelijke toets. Er is geen tussenniveau van doelstellingenformulering waarop in algemeen begrijpelijke termen wordt aangegeven, met een grotere precisie dan in de eindexamenprogramma's, wat leerlingen aan het einde van hun opleiding moeten kunnen. Dat betekent dat het hele toetskonstruktieproces een sterk gesloten karakter heeft en alleen toegankelijk en bespreekbaar is voor 'deskundigen', mensen die èn de betrokken taal èn het onderwijs daarin goed kennen.

#### **4.1.4. Beperkingen van de huidige doelstellingen**

Er zijn dus drie bronnen aan te wijzen waar men te rade kan gaan om te achterhalen wat momenteel in brede kring aanvaarde doelstellingen voor het vto zijn: de eindexamenprogramma's, het Leerplan Rijksscholen en de Cito-toetsen. De beide eerste zeggen nauwelijks meer dan dat de leerlingen de vreemde taal moeten leren lezen en schrijven, spreken en verstaan. Ze zijn buitengewoon weinig expliciet en nauwelijks informatief voor iemand die wil weten wat een leerling aan het einde van de opleiding moet kunnen. Voor beide geldt, dat ze geen mogelijkheden aangeven voor differentiatie tussen talen of tussen vaardigheden.

De Cito-toetsen voor tekstbegrip en luistervaardigheid zijn op te vatten als geoperationaliseerde einddoelstellingen voor het vto. Ze hebben de voor- en nadelen van operationele doelen. Ze zijn aan de ene kant volstrekt expliciet en laten eenduidig zien wat de leerling moet kunnen. Daar staat tegenover dat aan discussies over einddoelstellingen in deze vorm alleen insiders kunnen deelnemen, 'deskundigen' die èn de betreffende taal èn het onderwijs daarin goed kennen. Een ander nadeel is, dat de toetsen nooit meer dan een steekproef kunnen zijn uit mogelijke operationalisaties van doelstellingen. En ten slotte bestrijken de Cito-toetsen maar een beperkt deel van de doelstellingen uit de eindexamenprogramma's.

De beperkingen van de momenteel gehanteerde doelstellingen voor vto kunnen samengevat worden in de trefwoorden: vaagheid en gemis aan differentiatie-mogelijkheden (eindexamenprogramma's en Leerplan Rijksscholen), beperktheid en ontoegankelijkheid voor (relatieve) buitenstaanders (Cito-toetsen). In het onderzoek naar doelstellingen voor vto waarvan hier verslag wordt gedaan, is geprobeerd deze beperkingen althans voor een deel op te heffen.

De manier waarop dat is aangepakt, komt in de volgende paragrafen aan de orde.

## **4.2. De keuze voor konkrete doelstellingen**

We zijn dit hoofdstuk begonnen met de konstatering dat de ideale vorm van doelstellingen formuleren niet bestaat. Wat de beste vorm is, hangt af van wat men met de doelstellingen wil gaan doen, wat de functie ervan is en wie ze gaat gebruiken. Het is dan ook niet zo verwondelijk dat er in de doelstellingsliteratuur een grote diversiteit is aan voorschriften voor doelstellingsformulering, aan definities en aan indelingscriteria voor doelstellingen. Het is hier niet de plaats om daarvan een uitvoerige inventarisatie te geven<sup>5</sup>. We beperken ons hier tot de bespreking van één indelingscriterium, namelijk de indeling naar de mate van abstraktie van de doelstellingen, omdat dat ons het meeste houvast geeft voor het beschrijven en verantwoorden van de wijze van formuleren die in dit onderzoek gekozen is.

### **4.2.1. Algemene, konkrete en operationele doelstellingen**

De mate van abstraktie van doelstellingen is op te vatten als een continuum en het aantal niveaus van abstraktie dat men daarin onderscheidt, kan dus per definitie variëren. Aan de ene kant van de abstraktie-schaal horen de algemene doelstellingen thuis. Dat zijn doelstellingen waarin in zeer globale termen wordt aangegeven, wat het onderwijs bij de leerlingen moet nastreven. Aan de andere kant van de schaal vindt men de operationele doelstellingen, waarin het gewenste leerresultaat zo nauwkeurig en eenduidig omschreven wordt, dat leerling en leraar precies weten wat de leerling moet doen om te bewijzen dat hij de doelstelling heeft bereikt. Het gebied tussen de beide polen wordt gewoonlijk aangeduid als dat van de konkrete doelstellingen.

Deze opdeling van het abstraktie-continuum in algemene, konkrete en operationele doelen impliceert niet, dat er drie haarscherp af te grenzen categorieën van doelstellingen zijn. Men kan niet elke gegeven doelstelling eenduidig klassificeren als algemeen, concreet of operationeel. Wel zal men vaak verschillende doelstellingsformuleringen ten opzichte van elkaar kunnen ordenen. Zo zijn de vto-doelstellingen uit het Leerplan Rijksscholen concreter dan die van de eindexamenprogramma's, maar heel wat minder concreet dan de Cito-toetsen. De Corte gebruikt, om de overgang van algemene naar operationele doelstellingen aan te geven, de term 'progressieve specificatie' (De Corte 1973, p. 18). Men kan, uitgaande van algemene doelstellingen, steeds een stapje verder gaan met het konkretiseren ervan. Elk stapje verder betekent in feite een verdere inperking van de operationalisatiemogelijkheden. De Corte formuleert dat zo: 'Algemene doelstellingen (...) zijn vrij theoretische uitspraken of beweringen betreffende datgene wat het onderwijs bij de leerlingen moet nastreven; uitspraken die ten gevolge van hun breed toepassingsgebied noodzakelijk het karakter van vaagheid, in de zin van gebrek aan eenduidigheid vertonen, dat wil zeggen dat er bij de omzetting in konkrete gedragingen (...) een zo grote diversiteit aan interpretaties mogelijk is, dat men tot

sterk uiteenlopende gedragingen kan komen'. Naarmate de konkretisering verder gaat, wordt de interpretatieruimte beperkter 'en de gedragingen zijn veel rechtstreeks uit de doelstelling af te leiden' (De Corte 1973, p. 19).

We illustreren deze 'progressieve specificatie' met voorbeelden op het gebied van het vto.

Algemene doelstellingen die het vto raken komen aan de orde bij beslissingen over kwesties als: moet er vto worden gegeven? welke talen moeten er worden gegeven? Voorbeelden van doelstellingen die bij dergelijke beslissingen een rol kunnen spelen, zijn: het onderwijs moet bijdragen tot de ontwikkeling van de intellectuele vermogens van de leerling; het onderwijs moet bij de leerling een beter begrip ontwikkelen van de denk- en leefgewoonten van de mensen die de vreemde taal gebruiken om daardoor bij te dragen aan een betere internationale verstandhouding<sup>6</sup>. Dit type algemene doelstellingen is het meest rechtstreeks van belang voor degenen die de verantwoordelijkheid hebben voor wat we bij gebrek aan een preciezere term hier aanduiden als 'onderwijsbeleid'.

Aan algemene doelstellingen, hoe belangrijk ook als de principiële uitgangspunten voor de organisatie en inrichting van het schoolsysteem, heeft men in de praktijk van het onderwijs maar weinig houvast. 'Ze informeren leraar en leerling slechts in zeer vage termen over wat er van hen verwacht wordt. Ze maken de leraar niet in voldoende mate duidelijk welke inhoud en vorm hij aan zijn lessen moet geven om zijn leerlingen in staat te stellen de doelstellingen te realiseren. Aan de leerling wordt niet voldoende duidelijk gemaakt op welke manier hij zal moeten aantonen of en in hoeverre hij de doelstellingen heeft bereikt'. (Van Els et al. 1977, p. 209.)

Al wat verder op de weg van de 'progressieve specificatie' zijn we als we bij de doelstellingen komen waarin inhoudelijke domeinen worden afgebakend. Voorbeeld: op avo-scholen moet Frans, Duits en Engels worden gegeven. Nog weereen klein stapje verder en we zijn bij de eindexamenprogramma's: leerlingen moeten de vreemde taal kunnen schrijven, met begrip lezen, spreken en verstaan.

Tot hiertoe geldt nog steeds, wat Van Els et al. in het hiervoor gegeven citaat opmerken ten aanzien van de algemene doelstellingen: leerlingen en leraren hebben ook aan de eindexamenprogramma's maar weinig houvast.

Het zal duidelijk zijn dat men dat bezwaar steeds weer opnieuw kan opperen bij elke nieuwe stap, tot op het moment dat men is aanbeland bij de operationele doelstellingen, de toetsen inclusief normering en afnamekondities. Toch is elke stap in die richting winst, in die zin dat steeds de interpretatiemogelijkheden verengd worden en steeds eenduidiger is aangegeven, wat het eindpunt is dat men in het onderwijs wil bereiken en, misschien even belangrijk, wat niet tot het onderwijsdoel behoort.

#### **4.2.2. De onderwijsexterne en onderwijsinterne functie van doelstellingen**

Ergens op die weg van de progressieve specificatie bereikt men een punt, waar de functie die doelstellingen kunnen hebben, fundamenteel verandert. Dat punt

wordt bereikt zodra men, over vakspecifieke doelstellingen sprekend, de formulering ervan zo kiest, dat ze alleen nog toegankelijk is voor degene die met het vakgebied in kwestie vertrouwd is. Zolang men in algemeen toegankelijke termen de doelstellingen omschrijft, kan men zeggen dat ze twee functies hebben, een onderwijsexterne en een onderwijsinterne functie. Met dat eerste bedoelen we, dat doelstellingen de informatie-overdracht naar buiten toe dienen. Al degenen die te maken krijgen met keuzes in het onderwijs — en gezien het grote aantal wegen dat er in ons onderwijsstelsel is om de diverse eindpunten te bereiken, zijn er nogal wat keuzes te maken — zijn ermee gebaat dat in zo eenduidig, maar ook zo begrijpelijk mogelijke termen geformuleerd wordt, waarheen de verschillende routes leiden. Er dient dus een niveau van doelstellingsformulering te zijn dat speciaal op die groep 'gebruikers' is afgestemd.

Naast die onderwijsexterne functie — informatie-overdracht over school en onderwijs naar buiten — hebben doelstellingen van elk niveau van abstraktie een onderwijsinterne functie. Ze dienen namelijk voor docenten, leerplanontwikkelaars en toetskonstruktors als uitgangspunt, richtlijn en toetssteen bij het kiezen van de onderwijsinhoud, het uitzetten van de leerweg en het konstrueren van toetsen. Zodra de doelstellingspecificatie zover gevorderd is, dat de gekozen formulering alleen nog maar voor de kenners van het vakgebied toegankelijk is, blijft uiteraard alleen de onderwijsinterne functie van de doelstellingen over.

#### **4.2.3 De doelstellingen uit dit onderzoek**

Eerder in dit verslag hebben we er al op gewezen, dat aan het onderzoek naar doelstellingen voor vto een onderzoek is voorafgegaan naar behoeften aan moderne vreemde talen. Een cruciaal element in dat behoeftenonderzoek vormde de inventarisatie van het gebruik dat men van de vreemde talen maakt in naar vooropleiding en beroep zeer uiteenlopende groepen. Om die inventarisatie bij grote groepen te kunnen uitvoeren, is een schriftelijke vragenlijst opgesteld. Daarin is een lijst opgenomen van 24 taalgebruiksitems, uitspraken waarin een bepaalde vorm van taalgebruik is omschreven. Van die taalgebruiksitems zijn de doelstellingen afgeleid waar het in dit onderzoek om gaat. Over die afleiding meer in de volgende paragraaf.

Bij de konstruktie van de taalgebruiksitems voor het behoeftenonderzoek woogde de eis van verstaanbaarheid voor een groot publiek zeer zwaar. Het taalgebruik moest op een voor zeer heterogene groepen toegankelijke manier worden omschreven. Een tweede zwaarwegende eis was, dat de verzamelde informatie relevant en bruikbaar moest zijn voor het onderwijs zelf (en niet alleen voor bijvoorbeeld 'beleidsbepalers'). Het behoeftenonderzoek is immers uitgevoerd op aandringen van het onderwijsveld zelf en, uiteraard, ten dienste van dat onderwijs. Algemene verstaanbaarheid en relevantie voor het onderwijs korresponderen met de eisen die men aan doelstellingen moet stellen, willen ze zowel de onderwijsexterne als de onderwijsinterne functie hebben waarvan eerder in deze paragraaf sprake

was Voor zover we erin geslaagd zijn, aan die beide eisen te voldoen bij de konstruktie van de taalgebruiksitems, betekent dat dus, dat we beschikken over een formulering van doelstellingen die zowel een onderwijsexterne als een onderwijsinterne functie kan hebben Terugkijkend naar wat hiervoor gezegd is over de mate van abstraktie van doelstellingen, kunnen we dus konstaten dat de voor dit onderzoek gebruikte doelstellingen, omschrijvingen van vormen van taalgebruik, thuishoren in het brede middengebiet van de abstraktie-schaal Het zijn konkrete doelstellingen De functies ervan zijn, nog eens in het kort herhaald

- informatie leveren ten behoeve van diegenen die te maken krijgen met de keuze van schooltypen en vakken,
- als globale richtlijn dienen voor leerplanontwikkeling en toetskonstruktie,
- fungeren als toetssteen voor ontwikkelde leerplannen en toetsen

In de volgende paragraaf gaan we wat meer in detail in op de vragen hoe zijn ze afgeleid uit de taalgebruiksitems van het voorafgaande behoeftenonderzoek en hoe zijn, op hun beurt, die taalgebruiksitems gekonstrueerd?

### **4.3 Doelstellingen en taalgebruik**

Onderwijs in de moderne vreemde talen is geen *l'art pour l'art* bezigheid, maar heeft het uitermate praktische doel leerlingen te leren een vreemde taal te gebruiken Als doelstelling voor vto is 'het kunnen gebruiken van de vreemde taal' natuurlijk volstrekt onvoldoende Daarom is voor dit onderzoek dit algemene doel 'opgesplitst' in een reeks van 18 doelstellingen, die elk een vorm van taalgebruik weergeven Deze 18 doelstellingen vormen een selectie uit 24 omschrijvingen van taalgebruik die in het eerder door het ITS uitgevoerde onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen in Nederland een belangrijke rol gespeeld hebben (Claessen et al 1978 a, b, c)

In het vervolg van deze paragraaf gaan we in op de ontstaansgeschiedenis van de 18 doelstellingen

#### **4.3.1. Een model ten dienste van de beschrijving van taalgebruik**

Een cruciaal element in het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen dat op het ITS is uitgevoerd, is de inventarisatie van het gebruik dat men van de vreemde talen maakt in naar vooropleiding en beroep zeer uiteenlopende groepen Voor het opstellen van vragen over het taalgebruik die èn algemeen verstaanbaar waren en onderwijsrelevante informatie zouden opleveren, moest een kader gevonden worden met behulp waarvan dat gebruik beschreven kan worden In een voorstudie voor het behoeftenonderzoek (Oud-de Glas & Claessen 1975) is zo'n kader ontwikkeld in de vorm van een model van de taalgebruikssituatie



De gedachte om de taalgebruikssituatie als uitgangspunt te nemen is ontleend aan R. Richterich, die in opdracht van de Raad voor Kulturele Samenwerking van de Raad van Europa een paper samenstelde over het onderzoeken van behoeften aan vreemde-talenkennis bij volwassenen (Richterich 1973)

Richterich stelde voor de behoeften te onderzoeken door mogelijke vreemde-taalgebruikers de kenmerken van de situatie te laten aangeven waarin ze de vreemde taal willen gebruiken. Een dergelijke aanpak biedt het grote voordeel, dat men het taalgebruik kan beschrijven op een manier die ook voor niet-taalspecialisten toegankelijk is. Daarmee was het probleem van de verstaanbaarheid in principe opgelost. Restte de vraag hoe relevant informatie over taalgebruikssituaties is voor het onderwijs en hoe die in het onderwijs gebruikt kan worden. Op het moment dat de taalgebruiksitems voor het behoeftenonderzoek werden gekonstrueerd, is ter beantwoording van die vraag volstaan met de konstatering, dat het voorstel van Richterich nauw aansloot bij het pleidooi dat Wilkins in diezelfde tijd heeft gehouden voor het konstrueren van een 'situational syllabus' (Wilkins 1971). Daaronder verstond hij taalonderwijsprogramma's waarvan de linguïstische inhoud wordt afgeleid uit een gedetailleerde 'situationele' analyse van de taalgebruikssituaties waaraan de vreemde-taal leerling vermoedelijk zal deelnemen. Over de principiële en praktische mogelijkheden van zo'n afleidingsproces zijn, sinds Wilkins en Richterich hun ideeën lanceerden, nogal wat kritische noten gekraakt.

Op dit punt en op de ideeën van Richterich en Wilkins komen we in hoofdstuk 5 terug. We bespreken nu eerste de gang van zaken bij de konstruktie van de taalgebruiksitems.

Richterich geeft een uitvoerige opsomming van kenmerken van de taalgebruikssituatie (Richterich 1973). Ook bij andere auteurs vinden we dergelijke lijsten, soms zeer beknopt (Kirkwood 1973), soms zeer gedetailleerd (Munby 1978).

Een nadeel van het type lijsten dat in de literatuur te vinden was, bleek het veelal open en ongestructureerde karakter ervan. Daarom is voor het behoeftenonderzoek gezocht naar een kader waarbinnen kenmerken van taalgebruikssituaties geordend kunnen worden. Zo'n ordeningskader, een beschrijvend model van de taalgebruikssituatie, is gevonden bij Jakobson (Jakobson 1960).

Deze auteur geeft een model van de taalgebruikssituatie, waarin hij deze beschrijft als een samenstel van verschillende componenten. Schema 1 geeft dit model in enigszins gewijzigde vorm weer.<sup>7</sup>

*Schema 1 De componenten van de taalgebruikssituatie*

---

	setting (omgeving)	
	topic (onderwerp)	
addresser (zender)	message (uiting)	addressee (ontvanger)
	channel (kanaal)	
	contact (psychologische relatie)	
	code (verbale konventies)	

---

De benamingen van de componenten spreken grotendeels voor zichzelf. Met *addresser* en *addressee* (zender respectievelijk ontvanger) worden de deelnemers aan de taalgebruikssituatie aangeduid. Tot de *setting* of omgeving behoren situatiekenmerken als tijd en plaats, terwijl deze component daarnaast kan worden opgevat als een soort restcategorie, waaronder die kenmerken van de taalgebruikssituatie kunnen worden gerangschikt die niet onder de noemer van een van de andere componenten gebracht kunnen worden. *Topic* duidt datgene aan waarop de *message* of konkrete taaluiting betrekking heeft. *Channel* (kanaal) duidt de weg aan (auditief of visueel) waarlangs de informatie-overdracht plaatsvindt. *Contact* staat voor de aard van de relatie tussen *addresser* en *addressee*. *Code* wordt door Corder omschreven als de 'set of verbal conventions', ofwel de taalregels (regels inzake zinsverband, woordkeus, uitspraak) die in een bepaalde situatie worden gehanteerd (Corder 1973).

Wanneer men dit schema accepteert als een adequate weergave van alle relevante componenten van de taalgebruikssituatie, is daarmee de mogelijkheid gegeven om voor elke konkrete beschrijving van een taalgebruikssituatie na te gaan in hoeverre de componenten erin aangeduid worden. Nemen we als voorbeeld de component *channel*. In een beschrijving van een taalgebruikssituatie mag uiteraard een specificatie van het kanaal niet ontbreken: het moet duidelijk zijn of er van schriftelijk of mondeling taalgebruik sprake is. Men kan echter het kanaal nog verder specificeren door bijvoorbeeld bij mondeling taalgebruik onderscheid te maken in direkt of face-to-face kontakt en indirekt kontakt via de telefoon, radio of een ander technisch medium. Op een soortgelijke manier kan men voor de andere componenten van de taalgebruikssituatie relevante specificaties zoeken.

#### **4.3.2. Uitwerking en toepassing van het model van de taalgebruikssituatie in het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen**

De vraag welke specificaties in dit geval gekozen moesten worden, was bepaald niet gemakkelijk te beantwoorden. De keuze zou in het ideale geval gebaseerd moeten zijn op resultaten van onderzoek, waarin de precieze relatie tussen taalgebruik enerzijds en situatiekenmerken anderzijds is onderzocht en beschreven. Alleen dan kan immers voldaan worden aan de hiervoor genoemde eis dat de onderzoeksresultaten vertaalbaar moeten zijn in onderwijsinhoud. Resultaten van dergelijke onderzoeken zijn niet in voldoende mate voorhanden om er een keuze op te baseren.

In plaats daarvan is bij de invulling van het model van Jakobson en bij de konstruktie van taalgebruiksitems op basis daarvan gebruik gemaakt van de resultaten van een analyse van het begrip taalvaardigheid, van voorbeelden van taalgebruiksitems uit eerder onderzoek naar behoeften aan talenkennis en van een analyse van een reeks bestaande formuleringen van doelstellingen voor vto (Oud-de Glas & Claessen 1975).

Het uitgewerkte model van de taalgebruikssituatie met behulp waarvan de taalgebruikssituaties uit het behoeftenonderzoek zijn gekonstrueerd, is weergegeven in schema 2.

*Schema 2 – Model van de taalgebruikssituatie*

<i>Komponenten</i>		<i>Specificaties</i>
A.	Richting	productief taalgebruik (taalgebruiker = zender) . receptief taalgebruik (taalgebruiker = ontvanger)
B.	Kanaal	mondeling taalgebruik . face-to-face telefoon, radio film, t v schriftelijk taalgebruik
C.	Setting	. aktiviteitsgebied . vrije tijd, hobby, vakantie . werk studie, ontwikkeling . aantal deelnemers twee meer dan twee
D.	Topic	specialistisch niet-specialistisch
E.	Kontakt	. formeel/zakelijk informeel/persoonlijk
F.	Teksttype	anekdotisch informatief literair . beschouwend
G.	Code	Frans Duits Engels

De belangrijkste wijzigingen ten opzichte van schema 1, naast de toevoeging van specificaties per komponent, zijn het vervallen van de komponent *message* en de toevoeging van een nieuwe komponent, *teksttype*. Een nadere beschrijving van de komponent *message*, opgevat als de verzameling konkrete taaluitingen, was voor het gestelde doel niet wenselijk. De belangrijkste reden daarvoor was in dit geval, dat over konkrete taaluitingen alleen het oordeel gevraagd kan worden van die respondenten die de betreffende taal voldoende beheersen om de uitingen te begrijpen.

Op de nieuw-toegevoegde komponent *teksttype* komen we hierna terug.

Met behulp van het model van schema 2 zijn voor het behoeftenonderzoek 24 taalgebruiksitems geformuleerd, uitspraken waarin een bepaalde vorm van taalgebruik wordt weergegeven. We geven hier de volledige lijst weer, geordend naar activiteitengebied.

#### *vrije tijd, hobby, vakantie*

- 1 Ichte lektuur lezen (bijvoorbeeld strips, geïllustreerde bladen, detectives)
- 2 Een korte zakelijke brief schrijven in verband met bijvoorbeeld vakantie of hobby
- 3 Een persoonlijke brief schrijven (aan kennissen, familie)
- 4 Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen)
- 5 Een film of t v -programma volgen zonder op de ondertitels te letten
- 6 Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt
- 7 Een roman, verhalenbundel, toneelstuk en dergelijke lezen
- 8 In kleine kring (2-5 personen) een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen als hobby's, reizen, vakantie

#### *werk*

- 9 Een korte, informatieve tekst lezen, bijvoorbeeld gebruiksaanwijzing, zakenbrief, telegram
- 10 Frans (Duits, Engels) sprekende gasten ontvangen, rondleiden en dergelijke
- 11 Telefoon aannemen en doorverbinden
- 12 Een zakelijk telefoongesprek voeren
- 13 Een korte, zakelijke brief schrijven, een telegram opstellen of een formulier invullen
- 14 Mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen
- 15 Deelnemen aan een vergadering waar Frans (Duits, Engels) wordt gesproken
- 16 Mondeling technische instructies of adviezen geven of krijgen

#### *studie en ontwikkeling*

- 17 Een boek of tijdschrift lezen over het eigen vak
- 18 Een boek of tijdschrift lezen niet over het eigen vak
- 19 Zelf een verslag, artikel of tekst voor een lezing schrijven
- 20 Een tekst hardop voorlezen, bijvoorbeeld lezing
- 21 Een lezing volgen
- 22 Deelnemen aan een groepsdiskussie over het eigen vak
- 23 Deelnemen aan een cursus (geen talenkursus) die in het Frans (Duits, Engels) gegeven wordt
- 24 Een gesprek voeren met een studie- of vakgenoot

Om te verduidelijken op welke manier het model van schema 2 in de lijst met taalgebruiksitems is toegepast, gaan we per komponent na, welke specificaties gekozen zijn. De nummers verwijzen naar de lijst hiervoor.

*Richting* (in schema 1: addresser-adressee).

Bij elke taalactiviteit kan worden vastgesteld of de taalgebruiker exclusief de rol van zender (nrs. 2, 3, 13, 19 en 20) of van ontvanger (nrs. 1, 5, 6, 7, 9, 17, 18 en 21) vervult of dat er sprake is van een combinatie van beide rollen (nrs. 4, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 22, 23 en 24). Deze tweedeling korrespondeert met het onderscheid receptief en produktief taalgebruik.

### *Kanaal*

Bij elke taalgebruikssituatie moet duidelijk zijn of de informatie-overdracht langs visuele of auditieve weg plaatsvindt. De nrs. 1, 2, 3, 7, 9, 13, 17, 18 en 19 hebben betrekking op schriftelijk taalgebruik, de overige op mondeling taalgebruik. Bij nr. 20 is het kanaal zowel auditief als visueel. Daarnaast is, wat de gesproken taal betreft, een onderscheid gemaakt in direct (face-to-face) contact enerzijds (nrs. 4, 8, 10, 14, 15, 16 en 20 t/m 24) en anderzijds contact per telefoon (nrs. 11 en 12), radio (nr. 6) en t.v. (nr. 5).

De vier mogelijke combinaties van kanaal (visueel, auditief) en de bij de componenten *addresser* — *adressee* genoemde aanduiding van de richting (produktief, receptief) worden gewoonlijk omschreven als lees-, schrijf-, luister- en spreekvaardigheid.

In de lijst taalactiviteiten komt de leesvaardigheid in de nrs. 1, 7, 9, 17 en 18 aan de orde, de schrijfvaardigheid in de nrs. 2, 3, 13 en 19, de luistervaardigheid in de nrs. 5, 6 en 21. Nr. 20 heeft betrekking op de leesvaardigheid in combinatie met de spreekvaardigheid, zij het wat dit laatste betreft niet in de gebruikelijke zin: het voorlezen van een tekst vereist wel kennis van de uitspraak, maar niet noodzakelijk van de andere aspecten van de taal.

De spreekvaardigheid komt bovendien in combinatie met de luistervaardigheid voor in de nrs. 4, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 22, 23 en 24. Er zal namelijk betrekkelijk zelden een beroep gedaan worden op de spreekvaardigheid zonder dat er sprake is van een gesprekssituatie, waarbij ook luistervaardigheid vereist is. Een dergelijke combinatie van luister- en spreekvaardigheid wordt in het vervolg van dit verslag aangeduid als gespreksvaardigheid.

### *Setting*

Er is gekozen voor een indeling in drie 'domeinen' of activiteitsgebieden, aangeduid als 'vrije tijd, hobby, vakantie' (nrs. 1 t/m 8) 'werk' (nrs. 9 t/m 16), 'studie en verdere ontwikkeling' (nrs. 17 t/m 24). De setting wordt niet in de items zelf aangeduid, maar afzonderlijk boven de betreffende groep items vermeld.

De setting is bovendien nader gespecificeerd door voor de taalactiviteiten die betrekking hebben op gespreksvaardigheid, een globale aanduiding te geven van het aantal deelnemers, en wel: twee (nrs. 4, 11, 12, 14, 16 en 24) of meer dan twee personen (nrs. 8, 15, 22 en 23). Nr. 10 is in dit opzicht onbepaald.

### *Topic*

Het aantal onderwerpen waarop het taalgebruik betrekking kan hebben, is in principe onbeperkt. Hier moest volstaan worden met een globale aanduiding van

groepen mogelijke onderwerpen. Gekozen is voor een indeling in specialistische (specifiek tot het vak- of studiegebied van de betrokkene behorend) en niet-specialistische onderwerpen. Deze keuze is gemaakt omdat met name in het beroepsonderwijs vaak de vraag ter discussie is of in het vto aandacht moet worden besteed aan specifieke vaktaal. De nrs 16, 17 en 19 t/m 24 geven situaties weer, waarin het om specialistische onderwerpen en dus om vaktaal gaat.

### *Kontakt*

De relatie tussen de deelnemers aan de taalgebruikssituatie kan op verschillende manieren worden benoemd. Hier is gekozen voor de tweedeling kontakten van formeel-zakelijke en van informeel-persoonlijke aard. Bij het schriftelijk taalgebruik is dit onderscheid alleen relevant bij korrespondentie (nrs 2, 3 en 13), waar het mondeling taalgebruik betreft alleen in gespreksituaties (nrs 4, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 22, 23 en 24). Van kontakten van informeel-persoonlijke aard is sprake bij de nrs 3 en 8. Bij de overige hierboven genoemde taalgebruikssituaties, die met uitzondering van nr 4 in de sfeer van werk en studie liggen, is het contact van formeel-zakelijke aard.

### *Teksttype*

Het op Jakobson gebaseerde model van de taalgebruikssituatie zoals weergegeven in het eerste schema, biedt voor het preciseren van schriftelijk taalgebruik wat minder mogelijkheden dan voor het mondeling taalgebruik. Dit vindt zijn oorzaak hierin, dat enkele van de gemaakte onderscheidingen voor het schriftelijk taalgebruik minder relevant zijn. Dat geldt bijvoorbeeld voor het aantal deelnemers aan de taalgebruikssituatie (komponent *setting*), terwijl de aard van het contact tussen de deelnemers (formeel-zakelijk of informeel-persoonlijk) bij het schriftelijk taalgebruik alleen voor korrespondentie van belang is. Daarom is aan doelstellingsomschrijvingen nog een extra mogelijkheid ontleend om typen van leesvaardigheid respectievelijk schrijfvaardigheid aan te geven. Dit gebeurt vaak door het soort teksten te preciseren dat geschreven, respectievelijk gelezen moet kunnen worden (Oud-de Glas & Claessen 1975, pp 52-62).

In het model van schema 2 is daarom een extra komponent opgenomen, namelijk teksttype. Er is verder gekozen voor een indeling in soorten tekst die zo nauw mogelijk aansluit bij de omschrijvingen in diverse doelstellingenformuleringen. Voor de leesvaardigheid is onderscheid gemaakt in vier soorten tekst, waarvan in de lijst met taalgebruiksitems telkens enkele voorbeelden worden gegeven. De vier soorten zijn: anekdotische teksten of amusementslektuur (1), informatieve teksten (korrespondentie en korte mededelingen van zakelijke aard, 9), literaire teksten (7) en beschouwende teksten (17, 18). Voor de schrijfvaardigheid is alleen onderscheid gemaakt in informatieve teksten (1 c korrespondentie, 2, 3 en 13) en beschouwende teksten (19).

### *Code*

De code, het gehanteerde systeem van taalregels, wordt alleen aangegeven door in elk item de taal te noemen die gebruikt wordt.

### 4.3.3. Van 24 taalgebruiksitems naar 18 doelstellingen

Zoals in het begin van deze paragraaf is opgemerkt, is ten behoeve van het doelstellingenonderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan, het algemene doel van het vto, het kunnen gebruiken van de vreemde taal, opgesplitst in een reeks van 18 doelstellingen die elk een vorm van taalgebruik weergeven. Deze 18 doelstellingen vormen een selectie uit de 24 omschrijvingen van taalgebruik die in het ITS-onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen in Nederland een belangrijke rol gespeeld hebben. Om de konstruktiegeschiedenis van deze reeks van 18 doelstellingen af te ronden, rest ons nog aan te geven waarom deze 18 items uit de oorspronkelijke verzameling zijn geselecteerd en waarom er, zoals hierna zal blijken, kleine verschillen zijn in de formulering.

We laten hier eerst beide reeksen volgen, geordend naar vaardigheid.

#### *Taalgebruikssituaties behoeftenonderzoek*

##### **LEZEN**

1. Lichte lektuur lezen (bijvoorbeeld strips, geïllustreerde bladen, detectives) *Vrije tijd*
2. Een roman, verhalenbundel, toneelstuk e d lezen *Vrije tijd*
3. Een korte informatieve tekst lezen, bijvoorbeeld gebruiksaanwijzing, zakenbrief, telegram *Werk*
4. Een boek of tijdschrift lezen, niet over het eigen vak *Studie*
5. Een boek of tijdschrift lezen over het eigen vak *Studie*

##### **SCHRIJVEN**

6. Een persoonlijke brief schrijven (aan kennissen, familie) *Vrije tijd*
7. Een korte zakelijke brief schrijven i v m bijvoorbeeld vakantie of hobby *Vrije tijd*
8. Een korte zakelijke brief schrijven, een telegram opstellen of een formulier invullen *Werk*

#### *Doelstellingen voor vreemde-talenonderwijs*

1. Lichte lektuur lezen (bijvoorbeeld geïllustreerde bladen, detectives, strips)
2. Literaire teksten lezen (bijvoorbeeld een roman, verhalenbundel, toneelstuk, poëzie)
3. Korte informatieve teksten lezen (bijvoorbeeld een zakenbrief of telegram, een gebruiksaanwijzing of recept, een krantebericht)
4. Een artikel of boek lezen van beschouwende aard (bijvoorbeeld een opiniërend dag- of weekbladartikel, een wetenschappelijke of populair-wetenschappelijke uiteenzetting)
5. Een persoonlijke brief schrijven aan kennissen, familie, vrienden
6. Een korte zakelijke brief schrijven (bijvoorbeeld in verband met vakantie een plaats op een camping reserveren, inlichtingen vragen over hotelakkommodatie e d )
7. In verband met het werk een korte zakelijke brief schrijven (bijvoorbeeld de ontvangst van goederen bevestigen, ruimte reserveren voor een tentoonstelling, een telegram of telexbericht opstellen, een formulier invullen)

- 9 Zelf een verslag, artikel of tekst voor een lezing schrijven *Studie*

### **GESPREEK VOEREN**

- 10 Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen) *Vrije tijd*
- 11 In kleine kring (2-5 personen) een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen als hobby, reize- vakantie *Vrije tijd*
- 12 Mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen *Werk*
- 13 sprekende gasten ontvangen, rondleiden, e.d. *Werk*
- 14 Telefoon aannemen en doorverbinden *Werk*
- 15 Een zakelijk telefoongesprek voeren *Werk*
- 16 Deelnemen aan een vergadering waar wordt gesproken *Werk*
- 17 Mondeling technische instructies of adviezen geven of krijgen *Werk*
- 18 Deelnemen aan een groepsdiskussie over het eigen vak *Studie*
- 19 Deelnemen aan een cursus (geen talenkursus) die in het gegeven wordt *Studie*
- 20 Een gesprek voeren met een studie- of vakgenoot *Studie*

### **VERSTAAN**

- 21 Een film of t v -programma volgen zonder op de ondertitels te letten *Vrije tijd*

- 8 Een verslag, artikel, samenvatting, een discussiestuk voor een vergadering, een tekst voor een lezing schrijven

- 9 Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (bijvoorbeeld als toerist de weg vragen of wijzen, een maaltijd bestellen, boodschappen doen)
- 10 Met vrienden of kennissen in kleine kring een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen (bijvoorbeeld hobby's, reizen, vakantie, het weer)
- 13 In functies als bijvoorbeeld lokettiste, ober, kondukteur, caissiere, mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen waarbij het gesprek niet verder gaat dan de uitwisseling van betrekkelijk gestandaardiseerde, routinematige formuleringen
- 12 Klanten of zakenrelaties, buitenlandse collega's of bezoekers te woord staan
- 13 Telefonisch een zakelijke inlichting geven of vragen
- 
- 14 Deelnemen aan een gesprek over kwesties van bijvoorbeeld maatschappelijke, politieke of wetenschappelijke aard
- 15 Aktief (dus niet alleen als toehoorder) deelnemen aan een vergadering over algemene onderwerpen

—

—

—

—

- 16 Een film of t v -programma volgen



- |  |   |
|--|---|
| 22. Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt. <i>Vrije tijd</i> | 17. Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt (bijvoorbeeld liedjes, het nieuws, commentaren) |
| 23. Een lezing volgen. <i>Studie</i>   | 18. Een lezing of toespraak volgen  |
| <b>UITSPRAAK</b>   |   |
| 24. Een tekst hardop voorlezen, b.v. lezing <i>Studie</i>  | –   |

Vanwaar de verschillen tussen beide reeksen?

Zoals gezegd, zijn de 24 items die in het behoeftenonderzoek gebruikt zijn voor de registratie van het vreemde-talengebruik, gekonstrueerd met behulp van een model van de taalgebruikssituatie, bestaande uit 7 componenten met specificaties (zie schema 2). De componenten en de specificaties ervan zijn gekozen op grond van hun taalrelevantie en hun onderwijsrelevantie. Die items zijn voor het doelstellingenonderzoek bewerkt en gereduceerd tot 18.

Uitgangspunt bij de bewerking van de oorspronkelijke 24 items voor het doelstellingenonderzoek was de vraag: welke componenten c.q. welke specificaties ervan zijn in de kontekst van het doelstellingenonderzoek voor de schooltypen die hier in het geding zijn voldoende onderwijsrelevant om handhaving ervan in de doelstellingen te rechtvaardigen?

Uit de reeks doelstellingen is de dimensie specialistisch versus niet-specialistisch taalgebruik (komponent *topic* uit schema 2) verdwenen.

De reden voor het laten vervallen van deze dimensie is, dat ze voor de schooltypen uit het doelstellingenonderzoek niet relevant is. Dat betekent het volgende. Het is voor het algemeen voortgezet onderwijs niet mogelijk recht te doen aan één van de polen van die dimensie, specialistisch taalgebruik, omdat dat in de strijd zou zijn met het algemeen karakter van dit onderwijs.

Specialistisch betekent in onze definitie: specifiek voor een bepaald vak- of studiegebied. In het avo kan per definitie niet al een keus gemaakt worden voor bepaalde vak- of studiegebieden, dus onderwijs in specialistisch taalgebruik kan niet worden gegeven. Dat betekent voor de doelstellingslijst dat alle items waarin naar specialistisch taalgebruik verwezen wordt, verdwijnen. Dat zijn de volgende items: uit de groep *Lezen* item 5 (vakliteratuur); uit de groep *Gesprek voeren* item 17 (technische instructies), item 18, 19 en 20 (resp. groepsdiskussie over eigen vak, cursus volgen en gesprek met vakgenoot).

Een soortgelijke overweging heeft er toe geleid, dat van de beide telefoonitems uit het behoeftenonderzoek (de nrs. 14 en 15) de eerste in de doelstellingslijst niet meer voorkomt. De argumentatie daarvoor is, dat item 14 een situatie aangeeft die praktisch gesproken strikt beperkt is tot bepaalde beroepen of functies. Het is in zekere zin ook specialistisch taalgebruik, zij het in een wat andere betekenis dan de hiervoor genoemde.

Het laatste item tenslotte van de items uit het behoeftenonderzoek die verdwenen zijn, is nr. 24. De reden daarvoor is, dat de voor dit item aan te leren vaardigheden (lezen, uitspraak) vervat zijn in vaardigheden die voor andere doelstellingen moeten worden aangeleerd.

Er zijn ten behoeve van het doelstellingenonderzoek niet alleen items geschrapt uit de oorspronkelijke lijst. In een aantal gevallen zijn de doelstellingen iets uitvoeriger geformuleerd, doordat wat meer voorbeelden van het bedoelde taalgebruik zijn toegevoegd. Dat geldt bijvoorbeeld voor de doelstellingen 3, 4, 7 en 8. Daarnaast zijn de items 18, 19 en 20 (vervallen vanwege het specialistisch karakter van het bedoelde taalgebruik) vervangen door doelstelling 14. De argumentatie voor die vervanging is, dat met het schrappen van 18, 19 en 20 elke gesprekssituatie verdwenen is waarin het niet gaat om het leggen of onderhouden van kontakten of om het uitwisselen van informatie, maar om het overtuigen van een gesprekspartner, het verdedigen van standpunten e.d. Bij een beschrijving van taalgebruik in termen van functies wordt daarvoor vaak de aanduiding 'suasion' gebruikt (b.v. in Wilkins 1976).

Een laatste verschil ten slotte tussen beide reeksen is, dat in de doelstellingen de aanduiding van de *setting* (vrije tijd, werk, studie) is weggelaten. In plaats daarvan is, waar nodig en relevant, in de voorbeelden van taalgebruik naar de setting verwezen.

We hebben hiervoor de taalgebruiksitems aangeduid als 'doelstellingen'. Strikt genomen zijn ze echter pas als doelstellingen te betitelen wanneer is aangegeven wie wanneer het betreffende type taalgebruik moet beheersen. Elk item zou dus moeten worden aangevuld met: 'leerlingen van mavo (havo, vwo) die Frans (Duits, Engels) als examenvak hebben, moeten in staat zijn om ..... (volgt de omschrijving van het bedoelde type taalgebruik)'. Korte tijdshalve zullen we ook in de rest van het verslag de taalgebruiksitems in de hiervoor gegeven vorm als doelstellingen blijven betitelen, maar de lezer moet zich daarbij realiseren dat de zoëven genoemde aanvulling steeds wordt verondersteld.

In paragraaf 4.3. is in grote lijnen de konstruktiegeschiedenis van de taalgebruiksitems uit dit onderzoek beschreven: vanaf het vertrekpunt, een idee van Richterich dat bruikbaar leek voor het oorspronkelijke doel, de registratie van taalbehoeften, naar het eindpunt, een lijst van mogelijke doelstellingen voor het vto in het avo. Tussenstations op die weg waren: het model van de taalgebruikssituatie geïnspireerd door Jakobson; de invulling van de componenten van dat model met behulp van bestaande omschrijvingen van vto-doelen en niveaus van taalvaardigheid; de taalgebruiksitems die aan de hand van het model zijn gekonstrueerd en ten slotte de screening van de items op hun geschiktheid als mogelijke doelstelling voor vto in het avo.

Daarmee is wel de hele geschiedenis, maar nog maar zeer gedeeltelijk de achtergrond geschetst van het hier gekozen type doelstellingenformulering.

In het volgende hoofdstuk gaan we dieper in op de achtergronden van het idee om taalgebruikssituaties als doelstellingen voor vto te kiezen en op de gebruiksmogelijkheden die dat type doelstellingen biedt.



*Hoofdstuk 5*

**VAN SITUATIE NAAR TAAL: ACHTERGRONDEN  
EN GEBRUIKSMOGELIJKHEDEN VAN TAAL-  
GEBRUIKSSITUATIES ALS DOELSTELLINGEN  
VOOR VREEMDE-TALENONDERWIJS**

In het voorgaande hoofdstuk zijn de doelstellingen uit dit onderzoek getypeerd als concrete doelstellingen. De onderwijsinterne functie van concrete doelstellingen is daar als volgt omschreven: concrete doelstellingen moeten dienen als richtlijn en toetssteen voor degenen die het onderwijs daadwerkelijk vorm moeten geven. Ze moeten dienen als uitgangspunt bij leerplanontwikkeling en leerstofselectie en ze vormen de toetssteen waaraan de keuze van onderwijsinhoud moet worden afgemeten. Dat is een nogal ambitieus programma en de stelling, dat taalgebruikssituaties als doelstellingen die onderwijsinterne functie kunnen hebben, vereist dan ook wel enig nader onderzoek. Is dat zo? Waarom is dat zo? Wat kun je er dan precies mee doen?

Taalgebruikssituaties als doelstellingen kunnen alleen enig nut hebben als basis voor leerplanontwikkeling en leerstofselectie, als aangegeven kan worden van welke aard de relatie is tussen die doelstellingen en enigerlei vorm van taalbeschrijving. Er moet immers in het vto 'taal' geleerd worden. Doelstellingen die niets zeggen over wat voor 'taal', in welke vorm ook beschreven, dat is, zijn uiteraard van nul en gener waarde. In dit hoofdstuk gaan we daarom in op het vraagstuk van het verband tussen situatie en taal: hoe en in welke mate is er sprake van samenhangen in welke zin kan men bijgevolg zeggen dat taalgebruikssituaties bruikbaar zijn bij leerplanontwikkeling en leerstofselectie?

Als vertrekpunt voor de beantwoording van die vragen kiezen we het door de Raad voor Culturele Samenwerking geïnitieerde Talenproject van de Raad van Europa (paragraaf 5.1). Er zijn twee redenen voor die keuze. Op de eerste plaats is dit project een typische (zij het niet de enige) representant van ontwikkelingen in het vto die de vraag naar de samenhang tussen situatie en taal, voordien vooral gesteld door sociolinguïsten in verband met de studie van taalvariatie, ook binnen het vto een onmiddellijke praktische betekenis hebben gegeven. Een tweede reden om het Talenproject van de Raad van Europa als vertrekpunt te kiezen, ligt in de herkomst van de doelstellingen waar het in dit onderzoek om gaat. Het idee om doelstellingen te formuleren in termen van taalgebruikssituaties is geïnspireerd door publikaties over het Talenproject (cf. hoofdstuk 4). Het ligt dus voor de hand eerst daar te gaan kijken wat er over de relatie situatie-taal is gezegd.

Er is in de afgelopen jaren nogal wat discussie geweest over die relatie. De aanleiding daartoe vormden ontwikkelingen in het denken over vto die ook in het Nederlandse taalgebied veel weerklink hebben gevonden en waarvan de produk-

ten gewoonlijk worden gepresenteerd onder de vlag 'kommunikatief taalonderwijs' of 'notioneel-funktioneel taalonderwijs' (te beschouwen als de opvolger van wat in de zestiger jaren heette 'situationeel taalonderwijs'). De kern van die ontwikkelingen is een verschuiving in het vto van onderwijs waarin het aksent voornamelijk ligt op *taalstructuren* (weliswaar als middel om tot taalgebruik te komen) naar onderwijs waarin het aksent direkt ligt bij het *taalgebruik* zelf. Als niet meer de vraag: 'hoe zit de taal in elkaar?', maar de vraag: 'hoe wordt de taal gebruikt?' centraal staat in het vto, moet ook een beschrijving van taalgebruik en niet van het taalsysteem op zich de basis zijn voor het omschrijven van doelstellingen voor vto.

Hoe en waarom juist die ontwikkeling er toe leidt dat de samenhang situatie-taal ter discussie komt, kan geïllustreerd worden met een citaat uit Van Ek (1975), die met zijn werk *The Threshold Level* een belangrijke stimulans gegeven heeft aan de kommunikatief of notioneel-funktioneel georiënteerde leerplanontwikkeling. *The Threshold Level* is een 'syllabus' of leerstofinventaris<sup>3</sup> voor vto. De konstruktie ervan beschrijft Van Ek als volgt: 'In order to define the learning objective for a target group we first have to specify the *situations* in which they will need the foreign language (...). Once we have determined the situations (...) we can try to specify just what they will have to be able to *do* in those situations. First we specify the *language activities* the learner will be likely to engage in (...). Having determined the language activities we try to specify for what general purposes the learner will have to use the foreign language, what *language functions* he will have to fulfil' (Van Ek 1975, p. 4.). Vandaar kan dan de stap gezet worden naar de konkrete taalvormen die de vreemde-taalleerder zich eigen moet maken.

Van taalgebruikssituatie naar taalactiviteiten en taalfunkties en vandaar naar taalvormen: het lijkt een duidelijk uitgezette route. De beschrijving die Van Ek hier in zeer beknopte vorm geeft van een mogelijke werkwijze om tot leerplanontwikkeling te komen, kan de indruk wekken dat dat proces volgens vooraf gegeven regels kan verlopen. Veel van de discussies over kommunikatief en notioneel-funktioneel talenonderwijs concentreren zich juist op dat punt: hoe staat het met die regels? Hoe zit precies dat verband tussen situatie en taal in elkaar?

Het werk van Van Ek is tot stand gekomen binnen het kader van het Talenprojekt van de Raad van Europa. Dit projekt heeft een belangrijke rol gespeeld in de ontwikkeling van het denken over kommunikatief, notioneel-funktioneel talenonderwijs; het is er zoal niet de motor dan toch een uiterst effectieve katalysator van geweest. Bij de beschrijving van het projekt in paragraaf 5.1. gaan we in het bijzonder in op het werk van drie auteurs die aan de taalgebruikssituatie meer of minder uitvoerig aandacht besteden: Richterich, Wilkins en Van Ek. Daarvan is er overigens maar één die de relatie situatie-taal expliciet als probleem aan de orde stelt, namelijk Wilkins.

Talenonderwijs kan niet zonder taalbeschrijving. Daarvoor richten taalonderwijs-specialisten zich van oudsher tot de specialisten in taalbeschrijving, de taalkundigen. Ook aanhangers van de kommunikatieve of notioneel-funktionele aanpak zoeken (soms) steun bij de taalkunde. Gezien hun uitgangspunt dat taal onderwijzen betekent taalgebruik onderwijzen, komen ze bij die taalkundigen terecht die van de studie van taalgebruik hun professie maken. Dat zijn voornamelijk, maar niet uitsluitend, de beoefenaren van de pragmalinguïstiek en de sociolinguïstiek, die zich elk op hun eigen manier bezig houden met de studie van taalgebruik in het algemeen en meer in het bijzonder met de samenhang tussen de taaluitingen, de konkrete verschijningsvormen van de taal enerzijds en de kontekst of situatie anderzijds. In paragraaf 5.2. gaan we in op wat enkele van die taalkundigen, namelijk Searle en Hymes, te vertellen hebben over de vraag waar het in dit hoofdstuk om gaat. De keuze van die twee is niet toevallig. Ze zijn door de aanhangers van de kommunikatieve benadering, te beginnen met Wilkins, min of meer als peetvaders geadopteerd en aan hun werk worden regelmatig argumenten ontleend ten gunste van een kommunikatieve of notioneel-funktionele aanpak van het vto.

In paragraaf 5.3. ten slotte worden konklusies getrokken over de praktische gebruiksmogelijkheden van doelstellingen, geformuleerd in termen van taalgebruikssituaties.

### **5.1. Het Talenprojekt van de Raad van Europa**

De nu volgende beschrijving van het Talenprojekt is niet bedoeld als een integrale weergave ervan (zie daarvoor Trim et al. 1973 of Page 1979). Alleen kwesties die in verband met het thema van dit hoofdstuk van belang zijn, komen aan de orde.

Dat een instituut als de Raad van Europa zich bezighoudt met vto is niet zo verbazingwekkend. Binnen een Europa dat streeft naar eenwording is de verscheidenheid aan talen een niet gering obstakel voor verdergaande samenwerking. Al in 1964 zette de Raad een projekt op ter bevordering van het vto in de bij de Raad aangesloten landen, maar pas in 1971 werd het startsein gegeven voor een reeks activiteiten die als het Talenprojekt van de Raad van Europa bekendheid zouden krijgen. Dat gebeurde op het Rüschlikon Symposium, waar een aantal vto-specialisten bij elkaar waren 'to examine the possibility of organising modern language teaching/ learning in the form of a unit/ credit system in order to allow an approach based on the individual motivation and capacities of the adult learner' (Council of Europe 1971, p. 1). Hoe kan een systeem van vto voor volwassenen worden opgezet dat aansluit bij de sterk wisselende interesses, capaciteiten en voorkennis van volwassen vreemde-taalleerders? Kan zo'n systeem bestaan uit een reeks afzonderlijke, afgeronde leereenheden ('units') die de vreemde-taalleerder naar behoefte kan uitzoeken en waarvoor hij na afronding een 'credit' kan krijgen, een bewijs dat een unit met sukses is verwerkt? Als aanloop naar de ontwikkeling van zo'n systeem kreeg een werkgroep de opdracht ideeën uit te werken over de manier,

waarop taalbehoeften bij volwassenen kunnen worden vastgesteld en beschreven, over de voor iedereen noodzakelijke basisstof en over een minimum taalbeheersingsniveau

Van de resultaten van die opdracht, in eerste instantie een (onlangs opnieuw uitgegeven) reeks papers (Trim et al 1973), later deels gevolgd door verdere uitwerkingen, zijn er drie hier van bijzonder belang het paper van Richterich over het definiëren van taalbehoeften (Richterich 1973), de systematische uitwerking die Wilkins van zijn oorspronkelijke paper heeft gegeven in *Notional Syllabuses* (Wilkins 1976) en *The Threshold Level* (Van Ek 1975)

Hoewel deze drie werkstukken sterk verschillen naar thema en doelgroep en hoewel sleutelbegrippen niet in alle drie op dezelfde manier worden gedefinieerd en gebruikt, hebben ze toch een belangrijk kenmerk gemeen er komt een gemeenschappelijk visie in tot uitdrukking op wat taal is en wat bijgevolg het type taalbeschrijving moet zijn dat de basis vormt voor het leren van een vreemde taal. Die gemeenschappelijke visie is een logische konsekwentie van het gemeenschappelijke uitgangspunt de zorg voor een effectief en efficiënt vto-programma voor volwassen vreemde-taalleerders die een taal willen leren, niet uit academische interesse voor varianten van het verschijnsel taal, maar omdat ze een instrument nodig hebben dat hun communicatiebehoeften dient die vreemde-taalleerder wil verstaan en wil verstaan worden en is dus geïnteresseerd in de vraag, hoe hij de taal voor dat doel kan gebruiken, hoe hij betekenis kan vatten en kan overdragen. Richterich, Wilkins en Van Ek gaan er alle drie van uit, dat de taalbeschrijving waarop vto is gebaseerd, een beschrijving moet zijn van taalgebruik, van de wijze waarop betekenis wordt uitgedrukt en niet een beschrijving van taalstructuren, van een regelsysteem dat welgevormde zinnen produceert. Dat betekent niet, dat ze kennis van taalstructuren overbodige ballast vinden, wel dat die kennis een ondergeschikte rol speelt en alleen van belang is voor zover ze het eerste doel van het vto, de ontwikkeling van communicatievaardigheid, dient.

### 5.1.1 Richterichs 'Definition of language needs'

Richterich gaat in zijn paper *Definition of language needs and types of adults* onder meer in op de vraag, welke informatie nodig is om de taalbehoeften (dat wil zeggen de behoeften aan vreemde-talenkennis) van volwassen vreemde-taalleerders te kunnen omschrijven. Daarvoor is nodig, zegt Richterich, dat we weten in welke 'taalsituaties' de vreemde taal gebruikt zal worden.

Wat is een 'taalsituatie'? Richterich definieert als volgt: 'By situation ( ) we will understand the sum of those extralinguistic elements that are present in the minds of speakers or in external physical reality at the moment of communication and can be said to play a part in determining the form or function of ( ) linguistic elements' (geciteerd naar F. François, Contexte et situation, in *Linguistique*,

Guide Alphabétique, Paris, Denoël, 1969, p. 68). Alles wat de vorm of functie van 'linguistic elements' bepaalt, wordt dus tot de situatie gerekend. Veel meer dan een beginselverklaring, of hooguit een probleemstelling, is zo'n definitie natuurlijk niet. Immers, de vraag is juist: wat moet er in zo'n situatiebeschrijving staan, wil die beschrijving iets zeggen over wat de vreemde-taalleerder moet leren die met die situatie te maken krijgt? Of, anders gezegd: welke situatiekenmerken zijn relevant voor het taalgebruik, spelen een rol 'in determining the form and function of linguistic elements'?

Richterich beantwoordt die vraag door een beschrijvingsmodel te geven van de taalgebruikssituatie, dat bestaat uit een uitvoerige opsomming van hoofd- en subcategorieën van situatiekenmerken. Hoofdkategorieën zijn: 'agents, time, place, surroundings'.

Ter illustratie laten we een klein fragment van de uitwerking van één hoofdkategorie volgen.

Deelnemers (Agents)	-- identiteit	-- beroep	
		-- leeftijd	
		— woonplaats	
		— sekse	
		etc.	
	— rollen	— sociale rollen	— superieur — onder- geschikte
			— kollega -- kollega
			— leermeester — leerling
			— koper —verkoper
			— vrager — gever
			— vriend — vriend
			— vijand — vijand
			etc.
		— psychologische	— respekt
		rollen	— minachting
			— afgunst
			etc.

Het beschrijvingsmodel van Richterich wordt vrijwel zonder kommentaar of toelichting gepresenteerd. De herkomst van de beschrijving blijft in het vage. Een motivering voor de keuzen en de groepering van juist deze categorieën ontbreekt. Er is geen spoor van een doordenking van de problemen die het klassificeren van typen taalgebruik met zich meebrengt. De vraag, wat je met het soort informatie dat Richterich voorstelt te verzamelen, precies moet doen, komt niet aan de orde. Na de nogal schetsmatige en weinig onderbouwde voorstellen van Richterich, betekent het werk van Wilkins een grote stap vooruit op de weg naar een verantwoording van een andere opzet van vto.



### 5.1.2. Wilkins' 'Notional Syllabuses'

In Wilkins' *Notional Syllabuses* (Wilkins 1976) worden gedachten uitgewerkt over de vormgeving en structuur van een syllabus die direkter dan voorheen gericht is op de behoeften van de vreemde-taalleerder die de taal als instrument voor communicatie wil gebruiken.

Wat is een notionele syllabus en in welk opzicht wijkt zo'n syllabus af van andere typen syllabi?

Wilkins onderscheidt in zijn werk drie typen syllabi: de grammatikale syllabus (ook wel structurele syllabus genoemd), de situationele syllabus en de notionele syllabus. Ze verschillen naar het type elementen dat ze bevatten en/of naar de criteria die bij de ordening zijn gebruikt. (Wilkins is niet helemaal consistent in zijn definities: in de omschrijving van de grammatikale en de notionele syllabus ligt het accent op het type elementen, in die van de situationele syllabus op het type ordening.) De elementen van de grammatikale syllabus zijn grammatikale structuren en lexikale items; de situationele syllabus bevat beschrijvingen van situaties waarin de taal gebruikt wordt; de notionele syllabus bestaat uit een opsomming van verschillende typen betekenis categorieën.

Wilkins wil de beide eerste typen syllabi, tot dan toe de meest gangbare modellen in het vto, vervangen door het laatste type, de notionele syllabus.

Wat heeft Wilkins tegen een grammatikale of een situationele syllabus?

Zijn bezwaren tegen de grammatikale syllabus zijn deels niet van principiële maar van praktische aard. Sommige tekortkomingen zijn weliswaar courant, maar niet inherent aan het type. Dat zijn bijvoorbeeld: de hang naar volledigheid, zonder aandacht voor de praktische gebruikswaarde: '...forms will tend to be taught just because they are there, rather than for the value which they will have for the learner' (Wilkins 1976, p. 8). Verder: eenzijdige aandacht voor morfologische verschijnselen ten nadele van de syntaxis (ibid., pp. 9-10).

Een derde tekortkoming, die Wilkins zelf niet principieel vindt, — 'This kind of criticism can be met without abandoning the framework of a grammatical syllabus' (ibid., p. 9) — speelt niettemin een belangrijke rol in zijn voorstellen voor een notionele syllabus, vormt in feite de basis voor een van de hoofdonderdelen ervan, de 'semantico-grammaticale categorieën'. In grammaticale syllabi, zegt Wilkins, wordt de betekenis verwaarloosd; er wordt, al te simplistisch, van uitgegaan, dat er een een-op-een relatie is tussen vorm en betekenis: alsof een bepaalde structuur niet meer dan één betekenis kan hebben en een bepaald concept maar via één grammatikale structuur kan worden uitgedrukt; alsof bijvoorbeeld werkwoordstijden ('tenses') geen andere functie hebben dan de opeenvolging van gebeurtenissen in de tijd aan te geven en, omgekeerd, die opeenvolging alléén via werkwoordstijden kan worden uitgedrukt (ibid., pp. 9, 27). Taalvormen onderwijzen wordt op die manier gemakshalve en ten onrechte gelijk gesteld aan taalbetekenis onderwijzen.

Een vierde tekortkoming van de grammaticale syllabus, en in Wilkins' visie het meest fundamentele manco, is dat zo'n syllabus niets zegt of leert over het gebruik van de taal, dat wil zeggen geen rekenschap geeft van het feit dat een deel van de betekenis van een uiting niet direkt afleidbaar is uit de vorm ervan, maar afhankelijk is van de situatie waarin de taaluiting voorkomt. In aansluiting bij een lange traditie noemt Wilkins dat deel van de betekenis de functie van de taaluiting. Zeggen wat de functie is van een taaluiting betekent zeggen wat de bedoeling is van de taalgebruiker die de uiting produceert, wat hij met die uiting wil doen. Het onderscheid tussen functie en andere betekenisaspecten is gebaseerd op het verschil tussen de taaluiting als handeling en de taaluiting als mededeling, op 'the fundamental distinction, very important for language teaching, between what we do through language and what we report by means of language' (ibid., p. 41).

Een voorbeeld, ontleend aan Walraven (1975, pp. 46-47): iemand die zegt 'Mijn fiets is kapot', deelt een stand van zaken mee met betrekking tot zijn vervoermiddel. Maar voor een te laat komende leerling of voor een fietsbezitter die het tegen zijn fietsenmaker heeft, krijgt de uiting een extra betekenisdimensie: die van een excuus, respectievelijk een verzoek om reparatie.

Wilkins' remedie tegen deze zijns inziens zeer fundamentele tekortkoming van de grammatikale syllabus is het invoeren, in zijn notionele syllabus, van een klassifikatie van dit type betekenis, de 'categories of communicative function'.

Wat zijn Wilkins' bezwaren tegen de situationele syllabus? Waarom ziet hij niets in een syllabus die bestaat uit situatie-beschrijvingen? Zijn argumentatie is wat wonderlijk. Het komt er op neer, dat hij 'situatie' zodanig omschrijft, dat aspecten die hij zelf belangrijk vindt, i.c. de functies van het taalgebruik, er buiten vallen, en vervolgens konkludeert: situationele syllabi zijn te beperkt.

De rationale achter de situationele syllabus, zegt Wilkins, is dat ze afgestemd kan worden op de behoeften van de taalleerder: 'We should predict the situations in which the learner is likely to need the language and then teach the language that is necessary to perform linguistically in these situations' (Wilkins 1976, p. 16).

Dat roept uiteraard de vraag op: hoe moet zo'n situatiebeschrijving eruit zien? Welke situatiekenmerken moeten genoemd worden? Wilkins noemt er een paar ('the physical context in which the language event occurs, the channel (spoken or written) of communication, whether the language is productive or receptive, the number and the character of the participants, the relationships between them and the field of activity within which the language event is taking place' (ibid., p. 16). Hij konstateert vervolgens, dat uit een situatiebeschrijving opgebouwd uit die elementen niet af te leiden is, wat de taalgebruiker met de taal wil doen. Functies zijn niet situatiegebonden: 'The making of requests, the seeking of information, the expression of agreement and disagreement can take place in almost any situation' (ibid., p. 17). De functies zelf in de situatiebeschrijving opnemen is geen oplossing, want, zegt Wilkins onlogischerwijze, functies zijn niet voorspelbaar uit de overige situatiekenmerken (dat dat voor andere situatiekenmerken evenzeer geldt, ontgaat hem blijkbaar): 'One way in which this problem might be overcome is by extending the notion of situation to include uses of language like those just

mentioned which are the product of internal processes and not of the influence of situational features. Once we do this, however, we move into the realms of the unpredictable' (ibid.).

Opmerkelijk is, dat Wilkins in *Notional Syllabuses* over de situationele syllabus een standpunt inneemt dat lijnrecht staat tegenover wat hij enkele jaren tevoren nog verdedigde: toen zag hij namelijk de situationele syllabus nog als het alternatief voor de traditionele grammatikale syllabus: 'The (grammatical) syllabus is to be replaced by one in which the context of a learning unit is determined by the type of learner who will take it and the language situations in which he can be expected to engage. Such a syllabus has been called a situational syllabus. In it, the analysis of the learner's behaviour has been the first step and the linguistic definition has followed from this' (Wilkins 1973, p. 131).

In de weergave van Wilkins' kritiek op de grammatikale en de situationele syllabus, zijn de belangrijkste kenmerken van de notionele syllabus al genoemd. We vatten de kernpunten uit Wilkins' voorstellen nog een keer kort samen. Wezenskenmerk van de notionele syllabus is de gerichtheid op taalbetekenis. De notionele (of semantische) syllabus is een poging om taalbetekenissen te ordenen en te beschrijven. Wilkins groepeeret betekenissen in twee typen categorieën, die hij allebei 'notionele categorieën' noemt; de semantico-grammatikale categorieën en de 'categories of communicative function' die respectievelijk concepten en functies groeperen. Door andere auteurs, onder meer Van Ek (1975), is voor de elementen uit het eerste type categorie niet de term 'concepts', maar de term 'notions' gebruikt, een terminologie die algemeen ingang heeft gevonden. Vandaar dat het type syllabus dat Wilkins voorstelt, nu bekend staat onder de naam notioneel-funktionele syllabus. Hierna zullen we, in aansluiting bij een inmiddels ingeburgerd taalgebruik, beide typen kortweg aanduiden met 'noties' en 'funkties'.

Wilkins onderscheidt 5 klassen van noties, namelijk *time, quantity, space, relational meaning* en *deixis*, en 6 klassen van functies, namelijk *judgement and evaluation, suasion, argument, rational enquiry and exposition, personal emotions* en *emotional relations*. Deze hoofdklassen zijn onderverdeeld in subklassen. Zo omvat *time* de volgende noties: *point of time, duration, time relations, frequency* en *sequence*. In de funktieklasse *argument* worden de volgende functies genoemd: *information* (asserted, sought, denied), *agreement, disagreement*. Bij de meeste noties die hij noemt, wijdt Wilkins een paar zinnen aan de grammatikale middelen waarmee de notie kan worden uitgedrukt. Zo vinden we bij de notie *frequency*: 'Markers of frequency are, by definition, characteristic of types of continuous writing or speech. Ordinal numerals obviously have this function, e.g. first, second, third. So do other adverbials and adjectives, e.g. then, next, finally, the next point is. Sequence of events can be indicated simply by the order of the clauses: he came into the room and switched on the light' (Wilkins 1976, p. 31).

Bij de funkties ontbreekt een dergelijke toelichting (een enkele uitzondering daargelaten). In plaats daarvan wordt per subcategorie, om niet helemaal duidelijk-

ke redenen, een lijst met verwante lexikale items gegeven. Zo staan bij de functie *disagreement* vermeld 'dissent, demur, disagree, repudiate, contradict, dispute' (ibid., p. 49).

'Noties' en 'functies' staat allebei voor betekenis categorieën. Wat is het verschil? Wilkins geeft op verschillende plaatsen in *Notional Syllabuses* omschrijvingen waaruit zijn kijk op wat noties onderscheidt van functies, is af te leiden.

Zoeven al geciteerd is de omschrijving van functie als 'the meaning that arises from the fundamental distinction between what we *do* through language and what we report by means of language' (ibid., p. 41).

Het is het onderscheid tussen wat Searle noemt de 'illocutionary meaning' en de 'propositional meaning' (Searle 1969, pp. 29-30).<sup>4</sup> De zoeven aangehaalde voorbeeldzin 'mijn fiets is kapot' heeft in de beide genoemde situaties — leerling-leraar, fietsbezitter-fietsenmaker — dezelfde propositionele betekenis, maar een verschillende illocutionaire betekenis, een verschillende functie.

Andere omschrijvingen van functies zijn 'categories of use' (Wilkins 1976, p. 23), 'the social purpose of the utterance' (ibid.), 'the type of meaning (that) is a matter of the function of the sentence (utterance) as a whole in the larger context in which it occurs' (ibid.).

Met 'noties' duidt Wilkins aan 'the type of meaning that is expressed through grammatical means' (ibid., p. 23), 'propositional meaning' (p. 21), 'an account of the internal grammatical relations' (ibid., pp. 22-23) en 'the meaning relations expressed by the form within the sentence' (ibid., p. 24). 'Notie' is dus blijkbaar de betekenis die wordt gedragen door de zinsstructuur, die kan worden uitgedrukt met grammatikale middelen.

We kunnen uit de omschrijvingen die Wilkins geeft, nog twee punten van verschil destilleren die ons hier bijzonder interesseren: functies en noties verschillen in kontekst(on)afhankelijkheid en in de relatie betekenis-taalgvormen.

Laten we, voor we op die punten ingaan, nog even stilstaan bij de vraag, *waarom* die kwesties ons interesseren. We hebben in de inleiding gezegd, dat taalgebruikssituaties als doelstellingen alleen enig nut kunnen hebben voor leerplanontwikkeling en leerstofselectie, als aangegeven kan worden van welke aard de relatie is tussen die doelstellingen en enigerlei vorm van taalbeschrijving. Wilkins presenteert een taalbeschrijving in de vorm van categorieën van betekenis. We willen daarom weten van welke aard het verband is tussen die betekenis categorieën en de taalgebruikssituatie (of kontekst), althans, hoe Wilkins dat verband ziet. Wat hebben functies (want daar gaat het hier vooral om, zoals we zullen zien) met situaties te maken?

Het tweede punt, de relatie betekenis-taalgvormen, is om de volgende reden van belang. Wilkins beschrijft taal in betekenis categorieën. Men kan echter geen taalbetekenis leren of onderwijzen los van de taalmiddelen waarmee de betekenis wordt uitgedrukt. Een beschrijving als van Wilkins moet dus aangevuld kunnen worden met een beschrijving van die taalmiddelen, wil men er in het vto iets mee kunnen aanvangen. Hoe kom je van betekenis naar taalmiddelen?

Terug naar de vraag: hoe staat het met de kontekst(on)afhankelijkheid van functies en noties.

Volgens een van de zoëven gegeven omschrijvingen van Wilkins duidt 'functie' het type betekenis aan dat afhankelijk is van de kontekst, de betekenis die we pas kunnen rekonstrueren als we, naast de taaluiting zelf, informatie hebben over de situatie waarin de uiting voorkomt. In het kapotte-fiets-voorbeeld is, onder meer, informatie over de relatie tussen de gesprekspartners nodig om de functie te kunnen bepalen. Voor het rekonstrueren van de propositionele betekenis daarentegen, de noties, hebben we aan de uiting zelf genoeg (althans volgens de omschrijving die Wilkins geeft).

'Functie' kan dus omschreven worden als kontekstafhankelijke of situatie-afhankelijke betekenis. Maar wat voor soort afhankelijkheid is dat dan? Er moeten, zoals Wilkins zegt, regels zijn die ervoor zorgen dat spreker en toehoorder bij een gegeven uiting tot dezelfde funktionele betekenis komen, ook al biedt de vorm van de uiting, zoals in het voorbeeld, geen enkel aanknopingspunt daarvoor (ibid., p. 11). Spreker en toehoorder delen blijkbaar de kennis van een regelsysteem volgens welk functie en uiting, met behulp van situatiekenmerken, aan elkaar gekoppeld worden. Wat voor soort regels? In de opvattingen van Wilkins zijn dat in ieder geval géén regels die voorspellingen mogelijk maken over de functies die in een bepaalde situatie worden uitgedrukt, 'it would be naive to think that the speaker is somehow linguistically at the mercy of the physical situation in which he finds himself. What the individual says is what he has chosen to say. It is a matter of his intentions and purposes' (ibid., p. 17). De keuze van de functie door de spreker is 'a product of internal processes and not of the influence of situational features' (ibid.).

Hoe deze paradox — de funktionele betekenis die tegelijkertijd kontekstafhankelijk en kontekstonaafhankelijk is — moet worden opgelost, is een vraag waarop we zo dadelijk terugkomen.

Het laatste punt van verschil tussen noties en functies dat uit Wilkins' beschrijvingen valt af te leiden, heeft betrekking op de relatie betekenis-taalvormen. Noties hebben blijkbaar een hechtere relatie met taalmiddelen en grammatikale structuren dan functies (Ze heten dan ook semantico-grammatikale categorieën). Er is weliswaar geen een-op-een relatie tussen notie en grammatikale vorm — het is zelfs, zoals eerder opgemerkt, een van Wilkins' bezwaren tegen de grammatikale syllabus dat daarin wel zo'n een-op-een relatie wordt verondersteld — maar er is toch een nauw verband. 'It is because of the close relationship between semantics and grammar, that it is feasible to approach decisions about grammatical forms to be taught through semantics' (ibid., p. 22). De veronderstelling is blijkbaar, dat voor het uitdrukken van bepaalde noties de keuze voor bepaalde taalvormen meer voor de hand ligt dan de keuze voor andere. Of, nog iets sterker, dat voor het uitdrukken van bepaalde noties een beperkt arsenaal aan taalmiddelen beschikbaar is en, omgekeerd, een bepaalde grammatikale structuur een beperkt aantal noties kan uitdrukken.

Hoe staat het, volgens Wilkins, met de relatie functie-taaltvormen? Laten we eerst Wilkins zelf aan het woord. Voor functies geldt om te beginnen wat voor noties ook geldt: '... there is no one-to-one relation between grammatical forms and either grammatical meanings (conceptual meaning) or language functions' (ibid., p. 56). Het verschil is, zo valt uit Wilkins' betoog te reconstrueren, dat er bij noties wel en bij functies géén grens is aan het aantal mogelijke uitdrukkingsmiddelen: '... the lack of congruence between form and meaning is most striking in the case of functional meaning... An individual sentence can be used to perform virtually any function in the language and consequently any function may take a variety of forms' (ibid.). Dat betekent natuurlijk niet, dat de relatie taalvorm-functie volstrekt arbitrair is: in dat geval zouden zelfs gebruikers van dezelfde taal elkaar niet meer kunnen verstaan (dat wil zeggen, niet in staat zijn de funktionele betekenis van een uiting te reconstrueren). Het betekent wel, volgens de voorbeelden die Wilkins geeft, dat voor elke combinatie van uitingen functie een 'passende' kontekst te bedenken is.

Elke combinatie van uiting en functie is mogelijk, zegt Wilkins. De evenzeer uit zijn voorbeelden volgende en minstens zo belangwekkende konklusie, dat *niet* elke kombinatie van uiting, functie *en* situatie mogelijk is, ontbreekt in zijn betoog, gefixeerd als hij is op de direkte relatie tussen vorm en betekenis.

Wat bij Wilkins 'striking' heet, het ontbreken van 'kongruentie', zoals hij het noemt, tussen taalvorm en funktionele betekenis, is in feite een logisch uitvloeisel van de definitie van functie als kontekst-afhankelijke betekenis (in tegenstelling tot 'notie' wat staat voor de structuur-afhankelijke betekenis). De funktionele betekenis van een uiting kan *per definitie* variëren met de kontekst, onafhankelijk van de vorm van de uiting.

Keren we even terug naar de paradox van de functies die tegelijkertijd kontekst-onafhankelijk en kontekstafhankelijk zijn. Het punt is, dat er géén direkte weg is van kontekst naar functie, maar wel een weg die loopt van functie naar taaluiting (of van taaluiting naar functie) via de kontekst. Functies zijn kontekstonaafhankelijk in die zin dat de keuze ervan door de spreker niet bepaald wordt door de kontekst of situatie<sup>5</sup>.

Functies zijn kontekstafhankelijk in die zin, a. dat gegeven de keuze van een functie door de spreker, de selektie van taalmiddelen mede afhangt van situatiekenmerken; b. vanuit de toehoorder gezien: dat, gegeven een konkrete taaluiting, de funktionele interpretatie mede afhangt van situatiekenmerken.

Wilkins laat zich door de konstatering dat elke uiting in principe elke functie kan hebben, niet ontmoedigen in zijn pogingen aan te geven, hoe taalmiddelen en functies gerelateerd zijn. Hij zit immers met het probleem, dat hij een syllabus voor vto wil presenteren, en aan een opsomming van functies, zonder dat aangegeven wordt hoe die functies gerealiseerd kunnen worden, heeft de vreemde-taalleerder uiteraard niet veel. De 'oplossing' die hij geeft, verschilt eigenlijk niet wezenlijk van de manier waarop hij in het geval van noties de relatie vorm-betekenis omschrijft: voor het realiseren van bepaalde functies ligt de keuze voor bepaalde taaltvormen

meer voor de hand dan de keuze voor andere. Ook al is elke combinatie van functie en taalvormen mogelijk, dan betekent dat nog niet, dat elke combinatie ook even waarschijnlijk is: 'In case of the functional aspects of language, one looks for a recurrent association between a given function and certain linguistic features. ...in spite of the fact that particular functions *may* be realized in almost any way that suits the context, there are conventional interpretations that would be put upon sentences in the absence of contextual information that would contradict them' (ibid., pp. 56-57).

Wilkins verstopt hier in feite het probleem onder de termen 'recurrent' en 'conventional'. Wat hij zoekt, zijn regels waarin wordt aangegeven hoe functies en taalvormen samengaan. Konstateren dat er 'conventional interpretations' zijn, functies die bij konventie aan bepaalde taalvormen worden toegekend, is niet anders dan een parafrase van de stelling, dat dergelijke regels bestaan. De aard ervan wordt door Wilkins verder niet onderzocht. Hij stelt zich tevreden met de konstatering dat de output van die regels zodanig is, dat bepaalde functies vaak met bepaalde taalvormen samengaan.

Als voorbeeld van een 'recurrent association' noemt Wilkins de functie 'question' (informatie vragen): iemand die de functie wil realiseren, kan zijn toevlucht nemen tot vraagkonstrukties ('interrogatives'), en in de praktijk zal dat ook vaak gebeuren.

Hoe zo'n 'recurrent association' te vinden is, wordt door Wilkins maar heel losjes aangegeven. De enige aanwijzing, bovendien alleen geschikt om taalvormen aan functies toe te wijzen (en niet omgekeerd), is: ga bij een gegeven uiting na, welke functie-interpretatie de toehoorder (of lezer) eraan geeft, als elke informatie over de kontekst ontbreekt. Zo althans kan men de zin opvatten: '....there are conventional interpretations that would be put upon sentences in the absence of contextual information that would contradict them' (ibid., p. 57).

Tot zover de beschrijving van Wilkins' bijdrage aan het Talenprojekt van de Raad van Europa, voor zover van belang voor het thema van dit hoofdstuk.

In de derde en laatste bijdrage aan dit projekt die we hier bespreken, het veelgeprezen en veelgesmade *Threshold Level* (Van Ek 1975), worden de ideeën van Wilkins en Richterich in praktijk gebracht<sup>6</sup>.

### 5.1.3. Van Eks 'Threshold Level'

*The Threshold Level* is, in het systeem van leereenheden dat de Raad van Europa voor ogen stond, de eerste trap. Het is de omschrijving van de leerstof voor een basiskursus vto voor volwassenen, die incidenteel, niet beroepshalve, met sprekers van de vreemde taal in kontakt komen, in eigen land of elders (Van Ek 1975, p. 9). Wat is er bij Van Ek terug te vinden van de voorstellen van Richterich en Wilkins? In essentie drie zaken: een beschrijving van taalgebruikssituaties, geïnspireerd op Richterich, en een opsomming van respektievelijk algemene noties en van functies, zoals voorgesteld door Wilkins. In het voorwoord van *The Threshold Level*

worden deze beide laatste elementen 'most essential' genoemd, de kern waar het in deze syllabus om draait (ibid., p. 11).

Nieuw, maar tot op zekere hoogte voortbouwend op Wilkins, is een lijst met 'specific notions', begrippen die, in tegenstelling tot de algemene noties, aan bepaalde onderwerpen zijn gerelateerd.

Het meest oorspronkelijke — en opmerkelijke — deel van *The Threshold Level* is hoofdstuk 11. Dat bevat voor elke functie, elke algemene notie en elke specifieke notie een opgave van taalmiddelen, waarmee die functie respectievelijk notie op het drempelniveau kan worden gerealiseerd<sup>7</sup>.

We gaan nu voor elk van de genoemde typen syllabusitems na, hoe ze zich verhouden tot de voorstellen van Richterich en Wilkins. De vragen die daarbij aan de orde komen, zijn: welke bronnen heeft Van Ek gebruikt; hoe zijn situatiemarkers, functies en algemene en specifieke noties geselecteerd en hoe is de keuze van taalmiddelen bij functies en noties tot stand gekomen? Daarna komen we toe aan de vraag die hier het belangrijkste is: welke functie heeft de situatiebeschrijving in Van Eks ontwerp?

De definitie die Van Ek van *situatie* geeft, is deels gelijk aan de definitie die voor Richterich het uitgangspunt is: '...by situation we mean the complex of extralinguistic conditions which determines the nature of the language act' (Van Ek 1975, p. 4). Bij Richterich vinden we: '...those extralinguistic elements that ....can be said to play a part in determining the form or function of ....linguistic elements' (zie hiervoor). Of Van Ek hier 'language act' interpreteert als 'functie', in de specifieke betekenis waarin Wilkins de term gebruikt, of dat hij met die uitdrukking het taalgebruik in al zijn aspecten aanduidt, is uit zijn tekst niet op te maken.

De situatiebeschrijving in *The Threshold Level* omvat vier componenten, namelijk 'social roles', 'psychological roles', 'settings' en 'topics'. Voor elke component (of variabele) wordt aangegeven, welke waarden ervan voor het drempelniveau van belang zijn. 'Social roles' heeft er twee, namelijk: 'friend-friend' en 'stranger-stranger'.

Voor de variabele 'psychological roles' zijn dat: 'neutrality, equality, sympathy, antipathy' (ibid., p. 11). De lijsten waaruit deze waarden gekozen zijn, zijn te vinden in Richterich (1973) en in Peck (ongepubliceerd werk). Hoe is er gekozen? In alle vier de gevallen is het selectie criterium hetzelfde: de keuze is gemaakt 'on the basis of the characteristics of the target group' (Van Ek 1975, pp. 10, 11, 14). Voor de topics komt daar nog een selectie criterium bij: 'In the composition of the list the social roles we have selected have been used as criteria for inclusion' (ibid., p. 14). Dat zijn natuurlijk subjectieve criteria, en daarmee is niets negatiefs bedoeld: de auteur heeft op deze manier zijn veronderstellingen over de situaties waarin een bepaalde groep de vreemde taal zal gebruiken, geëxpliciteerd. Dat die veronderstellingen aanvechtbaar zijn, zoals sommige critici hebben gesteld, is eerder een verdienste dan een tekortkoming: dat betekent immers dat ze empirisch getoetst kunnen worden.



De herkomst van de lijst met *funkties* die Van Ek presenteert, wordt niet aangegeven. Men mag aannemen dat het werk van Wilkins de inspiratiebron is geweest. Van Eks lijst vertoont maar een vage gelijkenis met de opsomming die Wilkins in zijn (overigens een jaar later verschenen) *Notional Syllabuses* geeft en is aanzienlijk minder omvangrijk. Zo telt de categorie 'suasion', die bij beide auteurs voorkomt, bij Wilkins 35 funkties (Wilkins 1976, pp. 46-48), bij Van Ek 6 (Van Ek 1975, p. 21). Hoe de funkties uit *The Threshold Level* (eventueel) geselecteerd zijn uit een omvangrijker lijst, of hoe ze anderszins gekozen zijn, wordt aangegeven op een analoge manier als bij de situatiebeschrijving veronderstellingen over welke funkties voor de doelgroep van belang zijn, vormen de basis voor de keuze. Deze veronderstellingen zijn, op een manier die niet nader geëxpliciteerd wordt, gerelateerd aan de situatiebeschrijvingen. Over die relatie zegt Van Ek eigenlijk niet meer dan dat het ene type veronderstellingen, namelijk over de funkties die relevant zijn, komt na het andere type, namelijk over de situaties waarin de vreemde taal gebruikt zal worden. 'Once we have determined the situations in which the members of the target group will want to use the foreign language we can try to specify just what they will have to be able to do in those situations for what general purposes the learner will have to use the foreign language, what *language functions* he will have to fulfil' (ibid., p. 4).

Het derde type syllabusitems in *The Threshold Level*, de *general notions*, vertoont een sterke gelijkenis met de semantico-grammatikale categorieën van Wilkins' *Notional Syllabuses* (Wilkins 1976). De meeste noties uit Wilkins' lijst zijn in *The Threshold Level* terug te vinden. Voor zover er verschillen zijn, zijn die niet wezenlijk. Van Ek ordent zijn noties op een andere manier, maar ook Wilkins zegt, dat zijn ordening geen pretenties heeft. 'There is no pedagogic significance in the ordering of the categories ( ). It is a simple inventory arranged as far as possible in rational fashion' (ibid., p. 24). Verder werkt Van Ek bepaalde categorieën gedetailleerder uit. De door Wilkins niet nader ingevulde categorie *time relations* bijvoorbeeld omvat bij Van Ek 11 verschillende noties.

De verantwoording van de keuze van de noties is nog beknopter dan in het geval van de situaties en van de funkties. 'In order to compose lists of these general notions we can set up a system of logically derived categories and subsequently determine what notions are likely to be used'. Met 'logically derived' zal niet anders bedoeld zijn dan wat Wilkins noemt 'arrange in rational fashion' (al is het wat verrassend dat Van Ek voor zijn hoofdrubrieken — eenheden, eigenschappen en relaties — een meer formeel indelingscriterium kiest, terwijl Wilkins' hoofdrubrieken — tijd, hoeveelheid, ruimte, relationele betekenis (case) en deixis — veel duidelijker betekenis categorieën zijn). Het eigenlijke keuzecriterium, 'what notions are likely to be used', zal op dezelfde manier geïnterpreteerd moeten worden als het keuzecriterium bij de situaties en funkties: veronderstellingen van de auteur over de algemene noties die voor de doelgroep van belang zijn, vormen het uitgangspunt. 'they (the general notions) can be derived from a consideration of what, in general, people deal with by means of language' (Van Ek 1975, p. 5). Een relatie met de situatiebeschrijvingen wordt niet aangegeven.

Het vierde itemtype uit *The Threshold Level*, de *specific notions*, komt in Wilkins' voorstel voor een syllabusopzet niet voor, evenmin als de situatiebeschrijvingen. Bij hem bestaat een syllabus immers uit algemene noties en functies. Dat dat niet genoeg is om een vreemde-taalleerder adequaat toe te rusten voor daadwerkelijk taalgebruik — hij zou immers nauwelijks ergens over kunnen praten als het taalleren tot die zaken beperkt bleef — realiseert Wilkins zich ook wel, maar hij heeft niet de pretentie alle mogelijke betekenisdimensies in zijn syllabus onder te brengen en laat bijgevolg ook elke specificatie van het lexicon achterwege. 'A system capable of handling all the content of utterances would have to be able to represent all the semantic information found in a grammar, a dictionary and a thesaurus. Obviously such a system would not be very manageable for practical purposes (...). It is therefore with general aspects of meaning and use that the categories presented here are concerned (...). This also explains why no attempt is made within this framework to account for the lexical content of learning. This is probably better approached in terms of subject-matter and situation' (Wilkins 1976, p. 21). Van Ek kan zich de luxe niet veroorloven om het probleem van het lexicon, voorzover niet gebonden aan functies of algemene noties, te omzeilen, want hij wil een praktisch bruikbare syllabus presenteren. Hij pakt dat probleem precies aan volgens de lijnen die Wilkins aangeeft, namelijk door uit te gaan van 'subject matter and situation'. De vreemde-taalleerder moet, zo redeneert Van Ek, niet alleen bepaalde functies en algemene noties kunnen realiseren, maar moet ook beschikken over de 'specific notions' die nodig zijn om over bepaalde onderwerpen te kunnen praten (of lezen of schrijven). Het uitgangspunt voor de keuze van de benodigde specifieke begrippen vormen dus de topics, in Van Eks opzet een van de componenten van de taalgebruikssituatie. Een uitgangslijst waaruit de 'specific notions' gekozen zijn, heeft Van Ek niet gebruikt. Wel is een eerste versie van de lijst specifieke begrippen, die Van Ek aan de hand van de gekozen topics heeft samengesteld op basis van 'introspection, intuition, experience', vergeleken met een aantal bestaande woordenlijsten, waaronder de Mindestwortschätze van de Duitse Volkshochschulverbände (Van Ek 1975, p. 33).

Wat Van Eks 'specific notions' onderscheidt van veel traditionele woordenlijsten, is het consequent semantische uitgangspunt dat hij kiest, conform de ideeën die Wilkins heeft verdedigd in *Notional Syllabuses*. Van Ek presenteert geen woorden, maar *begrippen*, omdat, zo is de redenering, begrippen af te leiden zijn uit de behoeften van vreemde-taalleerders, en wel langs de weg van de 'topics', op hun beurt mede geselecteerd op basis van de 'social roles' die de doelgroep van *The Threshold Level* in het gebruik van de vreemde taal zal vervullen (zie hiervoor).

Hoofdstuk II uit *The Threshold Level* bevat, zoals gezegd, voor elke functie en elke algemene en specifieke notie een opgave van de taalmiddelen (Van Ek spreekt van 'exponents') waarmee die functie respectievelijk notie op het drempelniveau kan worden gerealiseerd. Een paar voorbeelden ter illustratie: de functie *agreement* kan gerealiseerd worden met 'I agree, that's right, of course (not), yes, certainly, affirmative short answers' (ibid., p. 36); het algemene begrip *repetitious-*

ness kan gerealiseerd worden met. 'many times, several times, again and again, again, twice' (ibid., p. 51), het specifieke begrip *cinema* krijgt als exponenten toegewezen 'cinema, movies' (ibid., p. 77).

Over de vraag, hoe de keuze van taalmiddelen tot stand is gekomen, bevat *The Threshold Level* minimale informatie, namelijk niet meer dan dat 'the most useful exponents' de voorkeur hadden en dat de leerlast een rol speelde: 'The selection of these exponents has been governed by the wish to keep the total learning-load as light as possible' (ibid., p. 34).

Na dit overzicht van de achtergronden en de herkomst van de verschillende typen syllabusitems kunnen we nu proberen de vraag te beantwoorden die in verband met het thema van dit hoofdstuk de belangrijkste is die we over *The Threshold Level* kunnen stellen. Wat is de functie van de situatiebeschrijving in Van Eks ontwerp? In welke mate draagt die beschrijving bij tot de beschrijving van taal en taalgedrag die de kern van elke vto-syllabus moet vormen en die bij Van Ek bestaat uit functies en uit algemene en specifieke noties met hun exponenten? Die vraag is niet zo eenvoudig te beantwoorden, voornamelijk omdat *The Threshold Level* geen theoretische verhandeling over syllabusconstructie is, maar een praktijkgerichte toepassing van bepaalde denkbeelden. Ook al wordt op diverse plaatsen aangegeven welke gedachtengang achter bepaalde keuzes schuilt, toch blijft het lastig de precieze functie van de situatiebeschrijving te achterhalen en tegelijkertijd enerzijds recht te doen aan de werkwijze die is gevolgd, maar anderzijds niet in Hineininterpretierungen te vervallen en de constructie van het bouwwerk dat *The Threshold Level* is, niet solieder voor te stellen dan ze in werkelijkheid is.

In hoofdstuk 2 beschrijft Van Ek de verschillende stappen die achtereenvolgens in het ontwikkelingsproces van een syllabus worden gezet: van situaties naar taalactiviteiten naar functies; van situaties naar specifieke begrippen. Uit die beschrijving zou men kunnen lezen, dat de relatie tussen de verschillende stappen méér inhoudt dan alleen opvolging in de tijd, dat de uitkomsten van de ene stap die van de volgende mee bepalen.

In de beschrijving van de werkwijze per onderdeel is daarvan weinig terug te vinden. De situatiecomponenten 'setting' en 'psychological roles' spelen, voor zover uit de tekst valt op te maken, geen rol bij de verdere constructie van de syllabus, noch bij de keuze van functies, noch bij die van de noties. De component 'social roles' speelt indirect een rol, hij bepaalt mede de keuze van topics en daarmee van de specifieke noties.

Daaruit volgt dat twee van de drie onderdelen die de eigenlijke leerstofbeschrijving vormen, namelijk de functies en de algemene noties, geen relatie hebben met de situatiebeschrijvingen. Althans, een dergelijk verband wordt in de tekst nergens gelegd. Datzelfde geldt voor de keuze van de taalmiddelen waarmee functies en noties gerealiseerd kunnen worden. Waarom dan toch zo'n uitgebreide beschrijving van situaties in *The Threshold Level*? Het kan niet anders of het uitgangspunt is geweest, dat daarmee richting gegeven kan worden aan de selectie van leerstof. Hoe dat in principe zou kunnen of hoe dat in de praktijk is verlopen, op die vragen geeft *The Threshold Level* geen antwoord.

We vatten nog een keer in het kort samen wat het hier besproken werk van Richterich, Wilkins en Van Ek betekent voor de vraag naar de samenhang tussen situatie en taal.

Richterich (1973) geeft een uitvoerig beschrijvingsmodel van de taalgebruikssituatie, waarin zeer gedetailleerd allerlei situatiekenmerken worden opgesomd. De vraag naar de samenhang tussen een dergelijke beschrijving en de taal die in de beschreven situaties wordt gebruikt, komt echter niet aan de orde.

Wilkins (1976) verwierpt situatiebeschrijvingen als elementen voor een syllabus: ze vormen volgens hem geen geschikt middel voor het klassificeren van taalgebruik zoals dat voor een syllabus noodzakelijk is. Niettemin speelt de relatie situatie — taal in zijn betoog een belangrijke rol, met name in zijn worsteling met het begrip functie. Functies zijn, in Wilkins' visie, onafhankelijk van de situatie of kontekst in die zin, dat er geen situatiebeschrijving mogelijk is zodanig dat daaruit de keuze (door spreker of schrijver gemaakt) van de functie voorspelbaar is. In een andere zin zijn functies echter niet kontekstafhankelijk: voor het reconstrueren van de funktionele betekenis van een uiting is informatie over de kontekst onontbeerlijk. Uit die konstatering kan een konklusie getrokken worden die Wilkins echter, in zijn speurtocht naar de samenhang tussen funktionele betekenis en taalmiddelen waarmee die betekenis kan worden uitgedrukt, *niet* trekt: situatiekenmerken spelen een rol in de regels volgens welke funktionele betekenis en taalmiddelen gekoppeld worden.

In de syllabus die Van Ek onder de naam *The Threshold Level* heeft gepresenteerd, is een op Richterich (1973) gebaseerde beschrijving opgenomen van de situaties waarin de doelgroep waarvoor de syllabus bestemd is, de vreemde taal naar verwachting zal gebruiken. Welke rol deze beschrijving gehad heeft bij de selectie van functies en noties en bijbehorende taalmiddelen die de eigenlijke leerstofinventaris vormen, is niet expliciet aangegeven. Het is daarom lastig greep te krijgen op de precieze aard van de veronderstellingen over de samenhang tussen situatie en taal die aan *The Threshold Level* ten grondslag liggen.

## 5.2. Taalkundigen over situatie en taal

Binnen het Talenprojekt van de Raad van Europa is veel praktisch werk verzet. Verhoudingsgewijs is in het projekt zelf de theoretische reflektie op de uitgangspunten en implicaties van al dat werk vrij beperkt. Dat betekent niet dat het in een wetenschappelijk vacuum is uitgevoerd. De accenten die in het projekt worden gelegd en die er ook de originaliteit van uitmaken — een verschuiving van taalstructuren naar taalgebruik en taalbetekenis, het exploiteren van de samenhang tussen situatie en taal — zijn afspiegelingen van ontwikkelingen die zich in de zestiger en zeventiger jaren in de taalkunde hebben voorgedaan.

We hebben in de vorige paragraaf het Talenprojekt vrij uitvoerig beschreven vanwege de mogelijkheden die het biedt om de vraag waar het in dit hoofdstuk om gaat — wat zijn de gebruiksmogelijkheden van taalgebruikssituaties in doelstellingen voor vto — te verhelderen. Om diezelfde reden gaan we in deze paragraaf in op

ontwikkelingen in de taalkunde. We kiezen daarvoor ter bespreking het werk van twee auteurs die zich elk op hun eigen manier met de studie van taalgebruik en met de samenhang tussen situatie en taal hebben beziggehouden: Searle, wiens 'speech acts' hiervoor al bij de bespreking van Wilkins 'functies' genoemd zijn, en Hymes, aan wiens 'communicative competence' de kommunikatieve benadering in het vto haar naam ontleent. We kiezen Searle en Hymes vanwege de dominante plaats die ze in discussies over kommunikatief vto innemen. Niet als medediskussianten overigens — Searle heeft zich voor zover ons bekend nooit met talenonderwijs beziggehouden en Hymes hooguit marginaal — maar omdat zij meer dan wie ook door aanhangers en tegenstanders van kommunikatief vto worden aangehaald als de peetvaders van de nieuwe ontwikkelingen in het vto.

### 5.2.1. De pragmalinguïstiek: Searles 'speech acts'

Zelden zal een nieuwe ontwikkeling in de taalkunde zo snel en op zoveel verschillende gebieden weerklank gevonden hebben als dat het geval was met de 'speech acts' theorie die Searle, voortbouwend op het werk van Austin (1962) aan het einde van de zestiger jaren presenteerde (Searle 1969, Levinson 1980, p. 5). Binnen het vto hebben de aanhangers van een kommunikatieve of notioneel-funktionele benadering zich er meester van gemaakt en het is inmiddels bon ton om naar Searle te verwijzen bij de verdediging van de overgang van vto-syllabi georganiseerd rond grammatikale verschijnselen naar syllabi georganiseerd rond die aspecten van taal die gewoonlijk, zoals ook door Wilkins, met 'functies' worden aangeduid<sup>8</sup>.

Wat maakt de 'speech acts' theorie van Searle zo aantrekkelijk voor het vto en wat wordt er precies van overgenomen door de vto-specialisten die zich op zijn werk beroepen? En wat betekenen de antwoorden op die vragen voor het onderwerp van dit hoofdstuk?

We concentreren ons bij de bespreking van deze punten op twee kwesties die hiervoor bij de analyse van het werk van Wilkins al uitvoerig aan de orde zijn geweest. Op de eerste plaats de kwestie van de kontekstafhankelijkheid van funkties: in welke zin worden funkties bepaald door de situatie waarin ze gerealiseerd worden en hoe kan de samenhang tussen situatie en funktie worden beschreven? Op de tweede plaats het probleem van de relatie funktie-taalvorm: met welke taalmiddelen worden funkties gerealiseerd; waarvan is de keuze van taalmiddelen afhankelijk?

Searle houdt zich, net als zijn leermeester Austin op wiens werk hij systematisch voortbouwt, bezig met de studie van taalbetekenis, een terrein dat door de linguïsten lange tijd overgelaten is aan de taalfilosofen (waartoe Searle zichzelf overigens ook rekent). Taalfilosofen, althans een niet gering aantal onder hen, proberen met gebruikmaking van hulpmiddelen uit de formele logica te analyseren wat taalbetekenis is, wat het verstaan van taaluitingen inhoudt. Ze beschrijven

de betekenis van zinnen door na te gaan wat de waarheidswaarde (zoals de logici zeggen) ervan bepaalt: onder welke kondities is een zin waar? Daarmee beperken ze zich tot wat ook Searle noemt de propositionele betekenis (naar 'propositie' of uitspraak, in de logica 'een zin waarvan het zinvol is je af te vragen of hij iets waars of onwaars uitdrukt', De Swart & Hubbeling 1976, p. 2).

Dat is een onterechte inperking, stelt Searle in navolging van Austin. Dat is maar één type betekenis dat aan taal onderscheiden kan worden. Er is daarnaast een ander type betekenis waarvan een beschrijving in termen van waarheidswaarden geen rekenschap kan geven.

Austin zet zijn lezers op het spoor van dat tweede type betekenis door op te merken dat er een klasse van taaluitingen is, die niet een waarheid of onwaarheid uitdrukken, maar die gelijk staan aan het verrichten van een handeling. Dat zijn uitingen van het type 'ik beloof dat ik morgen kom', 'ik dank u voor uw aandacht', 'ik wed om honderd gulden dat je dat niet voor elkaar krijgt'. Austin noemde dergelijke 'performatieve' uitingen (dat wil zeggen uitingen waarmee een handeling voltrokken wordt) 'speech acts'. De betekenis van dergelijke uitingen kan niet beschreven worden in termen van waarheidswaarden (dat wil zeggen het heeft geen zin je af te vragen of ze waar of onwaar zijn), maar moet beschreven worden in termen van wat Austin noemt 'felicity conditions', die aangeven onder welke voorwaarden een performatieve uiting als geslaagd kan worden beschouwd, 'the specifications of the way that the context has to be in order for a particular utterance of a speech act type to come off successfully' (Levinson 1980, p. 6).

Voor Searle is de 'speech act' geen afzonderlijke klasse van taaluitingen, maar een (mogelijk) element in de betekenis van *alle* uitingen. Elke uiting kan geanalyseerd worden als bestaande uit verschillende handelingen (die Searle, enigszins verwarrend, alle met de verzamelnaam speech acts aanduidt). De twee voor ons onderwerp belangrijkste van de vier die Searle noemt, zijn de 'propositional act' en de 'illocutionary act' (Searle 1969, p. 24). Sinds Searle duidt de term 'speech act' overigens uitsluitend de 'illocutionary act' aan (Levinson 1980, p. 6):

'Propositionele handeling' en 'illocutionaire handeling' staan voor het uitdrukken van de zoëven genoemde twee typen betekenis, te beschrijven in termen van respectievelijk 'truth conditions' (onder welke voorwaarden is een uiting waar?) en 'felicity conditions' (onder welke omstandigheden is een uiting als taalhandeling geslaagd, of, zoals Levinson zegt in een terminologie die we hierna nog vaker zullen aantreffen, 'appropriate' ?) (Levinson 1980, pp. 6-7).

Wilkins duidde die twee typen betekenis aan met 'what we report by means of language' en 'what we do through language' en het lijkt geen twijfel dat dat onderscheid geïnspireerd is door Searles en Austins ideeën (cf. Wilkins 1976, pp. 42-43).

In de beschrijving zoals door Wilkins gegeven, onderscheiden ze zich bovendien nog op twee belangrijke punten van elkaar, namelijk in de mate van kontekstafhankelijkheid en in de relatie betekenis - taalvormen. Is er ook in dit opzicht sprake van het overnemen van ideeën van Searle?

Wilkins gaat in zijn *Notional Syllabuses* met name in op de kontekstafhankelijkheid van wat bij hem de functie van de taaluiting heet en bij Searle de 'illocutionary force', de handelingsbetekenis die in de uiting wordt gerealiseerd<sup>9</sup>. Wat is er bij Searle te vinden over de kontekstafhankelijkheid van dat type betekenis? Aanwijzingen daarover zouden we moeten zoeken bij de 'felicity conditions'. Daarin wordt immers aangegeven 'the way the context has to be' (zoals Levinson het uitdrukt), wil er sprake zijn van een geslaagde handeling.

Searle geeft voor een aantal taalhandelingen een analyse van die voorwaarden, het meest omstandig voor de taalhandeling 'beloven'. Het is een zeer uitvoerige en moeizame analyse (niet voor niets noemt Searle de paragraaf in kwestie *How to promise a complicated way*). Er is bij benadering niet de strengheid en eenvoud in terug te vinden van de 'truth conditional semantics', de beschrijving van de propositionele betekenis van zinnen met behulp van waarheidsvoorwaarden. Laten we, omwille van de leesbaarheid, de filosofische *rigueur* nog maar wat verder teruggedringen en Searles voorwaarden verduidelijken met een voorbeeldzin, in plaats van de wat ontoegankelijk ogende notaties van Searle te gebruiken. Stel dat Jan tegen Piet zegt 'Ik kom vanmiddag'. Onder welke kondities kan 'ik kom vanmiddag' gelden als een belofte? Sommige voorwaarden hebben te maken met de propositionele betekenis van de uiting: het moet bijvoorbeeld gaan om een toekomstige handeling van Jan: je kunt niet iets beloven wat je al gedaan hebt. Andere voorwaarden: Piet stelt er prijs op dat Jan komt en Jan weet dat, als Jan niets gezegd had, zou Piet hem niet verwacht hebben, dat wil zeggen: je kunt niet iets beloven dat je ook zonder belofte zou doen (Searle noemt die twee voorwaarden 'preparatory conditions'), Jan is echt van plan om te komen (de 'sincerity condition') en weet dat hij door 'ik kom vanmiddag' te zeggen zich vastlegt (de 'essential condition') (Searle 1969, pp. 57-60).

In zekere zin komen in dit type voorwaarden, met uitzondering van de eerste, inderdaad zaken aan de orde die de kontekst van de uiting betreffen, althans als we 'kontekst' opvatten als alles wat niet de uiting zelf is. De kontekst omvat opvattingen, verwachtingen en intenties van de spreker en toehoorder en de door beiden gedeelde kennis van de gewoonten van Jan.

We kunnen dus zeggen dat de 'handelingsbetekenis' of 'illocutionary force' van een uiting als 'ik kom vanmiddag' volgens Searle mede afhankelijk is van, bepaald wordt door, de kontekst. Wijzigingen in de kontekst, bijvoorbeeld wijzigingen in de 'preparatory condition' dat Piet prijs stelt op Jans bezoek, impliceren een wijziging van de handelingsbetekenis: als Jan nog een rekening te vereffenen heeft met Piet bij voorbeeld, zal 'ik kom vanmiddag' eerder als dreigement dan als belofte fungeren.

Keren we terug naar de vraag, in hoeverre Wilkins in zijn beschrijving van de kontekstafhankelijkheid van functies gebruik maakt van ideeën van Searle. Voor zover we hebben kunnen nagaan, is er noch bij Wilkins noch bij zijn geestverwanten enige verwijzing te vinden naar de 'felicity conditions' van Austin en Searle. Dat

is opmerkelijk, omdat daar toch het raakvlak zou moeten liggen tussen de 'speech act' theorie en Wilkins' funktionele taalbeschrijving. Naar de reden van dat manco kunnen we alleen gissen, maar een mogelijke verklaring kan schuilen in het zeer schematische, weinig konkreet uitgewerkte karakter van de 'felicity conditions'. De konklusie die we uit Searles betoog kunnen trekken, dat de kontekst de handelingsbetekenis of 'illocutionary force' van een uiting mede bepaalt, is namelijk op zich niet zo interessant, noch voor Wilkins noch voor het probleem waar het in dit hoofdstuk om gaat. De vraag is, of Searle ons met die konklusie iets in handen geeft als een regelsysteem waarmee het verband tussen kontekst en betekenis van de uiting beschreven kan worden, of dat daarentegen zijn betoog niet meer is dan een variant op of een illustratie van de stelling, dat kontekst en handelingsbetekenis met elkaar samenhangen. De mogelijkheid om die samenhang in het vto, bijvoorbeeld bij syllabuskonstruktie, te exploiteren, komt pas in zicht, wanneer de beschrijving van het verband tussen kontekst en betekenis niet meer *ad hoc* is, niet meer uitsluitend van toepassing op een of enkele 'speech acts', maar een algemenere geldigheid heeft. Zo'n algemenere geldigheid is alleen te bereiken wanneer er voor de kontekst een beschrijvingsmodel is, dat rekenschap geeft van de factoren die relevant zijn voor de interpretatie, het toekennen van de handelingsbetekenis, van een uiting, en wel zo, dat er niet voor elk type uiting weer een ander model moet worden gekreëerd.

Searle heeft, net als voordien Austin, pogingen gedaan om klassifikatiecriteria voor 'speech acts' te ontwikkelen die algemene geldigheid hebben, dat wil zeggen die hem in staat stellen, elke willekeurige 'speech act' toe te wijzen aan een bepaalde klasse (Searle 1976). Hij definieert die klassen onder meer met behulp van de eerder ontwikkelde 'felicity conditions' die, zoals gezegd, betrekking hebben op 'how the context has to be', wiler sprake zijn van een geslaagde taalhandeling. Levert dat het gezochte beschrijvingsmodel voor de kontekst op? Nee, daar is geen sprake van. Het klassifikatieschema dat Searle presenteert is om zo te zeggen 'leeg', het bestaat uit niet of zeer onvolledig gevulde categorieën. Een voorbeeld: de 'sincerity condition' levert de basis voor één van Searles klassifikatiecriteria. Searle omschrijft deze als 'the psychological state expressed in the performance of the illocutionary act' (Searle 1976, p. 4) en vervolgt optimistisch: 'If one tries to do a classification of illocutionary acts based entirely on differently expressed psychological states (differences in the sincerity condition) one can get quite a long way' (ibid.). Prima, denkt de lezer dan, laat maar eens zien. En hij verwacht vervolgens een sluitende opsomming van mogelijke 'psychological states', dat wil zeggen een stukje van het gezochte beschrijvingsmodel voor de kontekst dat nodig zou zijn om greep te krijgen op de relatie kontekst - handelingsbetekenis. Tevergeefs, want verder dan een paar voorbeelden komt Searle niet.

Het mag dan ook eigenlijk geen wonder heten dat noch Wilkins noch zijn geestverwanten de moeite hebben genomen om in dit opzicht gebruik te maken van het werk van Searle: over de feitelijke inhoud van de samenhang tussen kontekst en handelingsbetekenis heeft Searle niets bij te dragen, dat Wilkins zou



kunnen helpen bij het verhelderen van het probleem van de kontekstafhankelijkheid van functies. En bijgevolg is er ook voor de beantwoording van onze vraag, wat hebben situatie en taal met elkaar te maken en wat valt er op grond daarvan te doen met taalgebruikssituaties als uitgangspunt van de inrichting van het vto, geen hulp te vinden bij Searle.

Een tweede probleem dat Wilkins aan de orde stelt in zijn behandeling van functies en dat ook voor ons probleem van belang is, is de relatie handelingsbetekenis - taalvormen. Aan dit punt is, in tegenstelling tot het voorgaande, veel aandacht besteed door auteurs die zich gebogen hebben over de vraag, wat de 'speech acts' theorie kan betekenen voor het talenonderwijs (bijvoorbeeld door Geiger 1979, pp. 101-104, Knapp-Potthoff 1980, pp. 30-55, Bogaarts-de Glas 1981, pp. 120-121). Dat is begrijpelijk, want wat kan het vto doen met een taalbeschrijving die alleen zou bestaan uit een beschrijving van betekenis en die niet duidelijk zou maken, welke taalvormen met die betekenissen korresponderen?

Searle zelf maakt de indruk nogal optimistisch te zijn over de mogelijkheid die relatie te beschrijven: 'If this semantic distinction (dat wil zeggen het onderscheid tussen 'illocutionary force' en 'propositional content') is of any real importance, it seems likely that it should have some syntactic analogue, even though the syntactical representation of the semantic facts will not always lie on the surface of the sentence' (Searle 1969, p. 30). Voor het overige moeten de grammatici dat probleem maar oplossen, schijnt althans in zijn werk uit 1969 nog Searles standpunt te zijn, want hij laat het daar verder bij de konstatering dat er talrijke verschillende uitdrukkingsmiddelen van illocutionary force zijn 'it seems to me that in natural languages illocutionary force is indicated by a variety of devices, some of them fairly complicated syntactically' (ibid., p. 31).

Wilkins is heel wat minder optimistisch en realiseert zich maar al te goed dat het probleem niet in een handomdraai kan worden opgelost en bovendien dat de wijze waarop hij de relatie functie - taalvormen beschrijft, namelijk door simpelweg bij een aantal functies voorbeelden van mogelijke taalvormen te geven, vatbaar is voor kritiek. 'In the places where I have suggested some possible linguistic realizations of the communicative functions, the suggestions are made on the basis of introspection and not as a result of objective, observational research.

In fact research into the realization of different functions is a task that would occupy many linguists for many years. Rather than insist that the practical applications of these ideas should await the results of long-term research, I have preferred a more speculative, subjective approach which can be of immediate practical value' (Wilkins 1976, pp. 42-43).

Wilkins heeft zelf een scherp oog voor het soort problemen dat dergelijk onderzoek zou moeten oplossen. Het grootste probleem is dat van de 'indirect speech act', het feit dat eenzelfde 'speech act' met verschillende taalmiddelen kan worden uitgedrukt en dat, omgekeerd, eenzelfde uiting verschillende 'speech acts' kan realiseren (Levinson 1980, p. 12). 'There will be no single, unambiguous grammati-

cal structure by which a function is realized' (Wilkins 1976, p. 43) en zelfs het gebruik van performatieve werkwoorden garandeert niet, dat de taaluiting in kwestie de functie uitdrukt waarvoor het betrokken werkwoord als naam wordt gebruikt 'It must not be assumed that where the relevant noun or verb is used, the function of the utterance is automatically to be identified with it' (ibid.)

We hebben in paragraaf 5.1 al gezien dat Wilkins weliswaar het probleem van de 'indirect speech act' (een term die Wilkins zelf overigens niet gebruikt) scherp formuleert — elke combinatie van functie en uiting is mogelijk — maar geen oog heeft voor de richting waarin een oplossing gezocht kan worden: niet elke combinatie van functie, uiting en situatie is mogelijk. Toch is dat de richting waarin veel auteurs, met inbegrip van Searle zelf in later werk (Searle 1976), de oplossing zoeken.

Zo bijvoorbeeld Knapp-Potthoff, die zich in haar analyse van de betekenis van de 'speech act' theorie voor het vto afvraagt, hoe 'speech acts' en taalmiddelen gekoppeld kunnen worden: aan welke taalmiddelen is een 'speech act' of een klasse van 'speech acts' te herkennen?

'Sprachspezifische Mittel zur Realisierung von Sprechakten die für den Fremdsprachenunterricht von besonderem Interesse sein müssen, sind demnach die Mittel, die einen Sprechakt als solchen eines bestimmten Typs oder zumindest einer begrenzten Menge von Typen ausweisen' (Knapp-Potthoff 1980, p. 45). Juist omdat eenzelfde 'speech act' met uiteenlopende taalmiddelen gerealiseerd kan worden, is zo'n koppeling geen eenvoudige zaak. '( ) die Möglichkeit, Sprechakte indirekt auszudrücken, wobei der mit sprachlichen Mitteln angezeigten Illokutionstyp nicht mit der primär intendierten illokutiven Funktion übereinstimmt, erleichtert nicht gerade die Aufgabe, bestimmten Sprechhandlungen, die man als Lernziele ansetzen konnte, sprachspezifische Mittel zu ihrer Realisierung zuzuordnen' (ibid.). Dat probleem kan pas opgelost worden wanneer de situatie waarin de taal wordt gebruikt, betrokken wordt in de analyse van de samenhang tussen 'speech act' en taalmiddelen.

'Das Verstehen von Äußerungen als Sprechhandlungen einer bestimmten Art auf der einen und die Möglichkeit der Realisierung von Sprechhandlungen mit bestimmten sprachlichen Mitteln auf der anderen Seite sind mit abhängig von der jeweiligen Kommunikationssituation ( ) wobei vor allem Beziehungen zwischen den Kommunikationspartnern eine wichtige Rolle spielen' (ibid.). Voor het vto zou het niet alleen van belang zijn inzicht te hebben in de samenhang tussen 'speech act', situatie en taalmiddelen voor één taal, ook over de verschillen die er tussen talen in dit opzicht zijn, zou meer bekend moeten zijn. 'Gerade für Ziele des Fremdsprachenunterrichts (ware es) ausserordentlich wichtig, nicht nur einzelsprachliche, sondern auch kontrastive Untersuchungen über die Realisierung kommunikativer Funktionen unter bestimmten Situationsbedingungen in verschiedenen Sprachen zur Verfügung zu haben' (ibid., pp. 46-47). Dat dat sneller gezegd dan gedaan is, realiseert Knapp-Potthoff zich ook. 'Was Wunderlich (1972) über den Stand der Forschung in Bezug auf illokutive Indikatoren schreibt — dass ihre Untersuchung noch völlig am Anfang steht — hat leider auch heute

noch im Prinzip seine Gültigkeit, trotz einiger inzwischen erschienener Publikationen zu diesem Gebiet' (ibid.). Daaruit trekt ze echter niet de konklusie die Wilkins wel trekt: laten we maar vast aan het werk gaan, want de onderwijspraktijk kan niet wachten op de resultaten van de wetenschap. Voor een dergelijke keuze heeft ze weinig respect, getuige haar tamelijk vernietigende konklusie: 'Auf der Grundlage der Erörterung dieser Zusammenhänge (Knapp-Potthoff verwijst daarmee naar de even daarvoor genoemde studies over het verband tussen taalvorm, 'speech act' en situatie) wird deutlich, das die z.B. bei Piepho (1974) oder Wilkins (1976) vorgenommenen Beispielzuordnungen sprachlicher Mittel zu Sprechhandlungen als Lernziele nur ad-hoc-Charakter haben können' (ibid., p. 48). En dezelfde konklusie zou ze ongetwijfeld van toepassing vinden op de 'Beispielzuordnungen' in het door haar overigens niet genoemde *Threshold Level* (Van Ek 1975).

Ook Levinson besteedt in zijn overzichtsartikel over de 'speech act' theorie aandacht aan wat hij de 'inference theory' noemt, een theorie over de relatie taalvorm - 'speech act' waar taalvorm, 'speech act' en situatie in onderlinge samenhang zouden moeten worden beschreven. In grote lijnen komt die 'inference theory' hierop neer: elke taaluiting zou een door de vorm bepaalde letterlijke handelingsbetekenis hebben, herkenbaar aan hetzij een performatief werkwoord in de hoofdzin, hetzij het zinstype (voor het Engels: imperatieve, interrogatieve en declaratieve zinnen). Elke uiting *kan* daarnaast een afgeleide, indirecte handelingsbetekenis hebben. De lezer die vervolgens een omschrijving verwacht van het type afleiding dat bedoeld wordt — afgeleid waaruit? hoe? — komt bedrogen uit. Hij moet het doen met de teleurstellende mededeling 'there must be an inference-trigger, that is, some indication that the literal meaning and force are conversationally inadequate in the context' (Levinson 1980, p. 15). Dat is een wel erg kale toelichting, waarin de vraag, welke kontekstfactoren dan wel van invloed kunnen zijn, zelfs niet wordt gesteld.

Nadat we al bij de eerste kwestie die we aan de orde stelden bij de bespreking van Searles mogelijke bijdrage aan een kommunikatief vto moesten constateren, dat Searle niets te vertellen heeft over de relatie funktie-situatie dat voor dat doel van nut kan zijn, komen we ook ten aanzien van het tweede punt, de relatie funktie-taalvormen, tot die konklusie. Noch in Searle (1969) noch in latere varianten van wat Levinson de 'inference theory' noemt, is enige hulp te vinden bij de taak die voor het vto zou moeten worden uitgevoerd, namelijk, in de terminologie van Knapp-Potthoff, 'bestimmten Sprechhandlungen, die man als Lernziele ansetzen könnte, sprachspezifische Mittel zu ihrer Realisierung zuzuordnen' (Knapp-Potthoff 1980, p. 45).

Wel kan men de 'inference theory' en a fortiori de probleemformulering van Knapp-Potthoff beschouwen als een stap vooruit ten opzichte van de zienswijze van Wilkins. Die zoekt immers naar een direkte koppeling van taalvormen en funkties en realiseerde zich niet, dat zo'n rechtstreekse weg van taalvormen naar funkties niet te vinden is, maar dat kenmerken van de taalgebruikssituatie in die koppeling een rol spelen. Of, zoals Knapp-Potthoff het uitdrukt 'Sprachliche

Mittel sind zu einem grossen Teil nicht direkt mit kommunikativen Funktionen verknüpft, sondern erst vermittelt über Situationen diesen zuzuordnen' (ibid., p. 46). Maar daarmee is het verband zelf natuurlijk nog niet beschreven. De reden waarom Searle zo weinig bij te dragen heeft aan de oplossing van het probleem van de toewijzing van taalmiddelen aan functies is in de grond dezelfde als de reden waarom de praktische bruikbaarheid van zijn beschouwingen over de relatie functie - situatie nihil is: er is in zijn werk geen sprake van wat we eerder noemden een beschrijvend model van de taalgebruikssituatie waarin factoren zijn gespecificeerd die de relatie functie-taaltvorm kunnen helpen verklaren.

Taalfilosofen als Searle hebben opmerkelijk weinig aandacht voor het kontekst-aspekt in een theorie van de handelingsbetekenis. Searle erkent weliswaar, dat taalbetekenis beschrijven zonder de kontekst erin te betrekken een onmogelijkheid is, maar bekommert zich verder nauwelijks om die kontekst. Dat gebrek aan interesse kontrasteert nogal sterk met wat we zien in de meer sociologisch getinte benadering van het probleem van de relatie tussen situatie en taal die we bij veel sociolinguïsten aantreffen. Wat die sociolinguïstische invalshoek kan opleveren voor het probleem van dit hoofdstuk gaan we in de volgende paragraaf na aan de hand van het werk van Hymes, de tweede peetvader van het kommunikatieve vto.

### 5.2.2. De sociolinguïstiek: Hymes' 'communicative competence'

Ongetwijfeld wordt Hymes nog meer dan Searle door vto-vernieuwers van de kommunikatieve richting beschouwd als de grote inspirator. De benaming 'kommunikatief vto' heeft inmiddels de terminologie van Wilkins, notioneel of notioneel-funktioneel talenonderwijs, vrijwel verdrongen. Ze is ontleend aan het begrip 'communicative competence', dat Hymes introduceerde in een uit 1966 daterend, later verscheidene keren herdrukt artikel 'On Communicative Competence' (Hymes 1972b)

De invloed van Hymes op de ontwikkeling van het denken over taalonderwijs blijft, zo mag men aannemen, niet beperkt tot de naamgeving van een nieuwe stroming. We zullen geen poging doen om die invloed compleet in kaart te brengen. Dat zou gezien de enorme hoeveelheid literatuur over kommunikatief vto even onbegonnen werk zijn als in het geval van Searle (cf. noot 8) en bovendien de bedoelingen van dit hoofdstuk ver te buiten gaan. We beperken ons tot de vraag: wat heeft Hymes te zeggen over de relatie tussen taalgebruikssituatie en taal en hoe verhouden zich zijn ideeën daarover tot de manier waarop dat probleem wordt gezien in de ontwikkelingen in het vto waarvoor we hier de auteurs van het Talenproject van de Raad van Europa als representanten hebben gekozen. We beantwoorden die vraag door twee onderwerpen te bespreken die in Hymes' werk een sleutelrol hebben: zijn 'communicative competence' en in verband daarmee het begrip 'appropriate', en zijn beschrijving van de 'speech event'.

In zijn 'On Communicative Competence' vecht Hymes Chomsky's opvatting aan, dat een linguistische theorie alleen betrekking zou hoeven hebben op de ideale spreker-hoorder, in een homogene taalgemeenschap, die zijn taal perfect kent en niet beïnvloed wordt door grammatikaal irrelevante omstandigheden als beperktheid van geheugen, afgeleid zijn, vergissingen en dergelijke (Chomsky 1965, p. 3). Zo'n beperkte opvatting van wat een linguistische theorie is, stelt Hymes, sluit belangrijke linguistische data en problemen uit van studie. Zo valt daarmee het verschijnsel dat kinderen (en ook volwassenen overigens) verschillen in taalbeheersing, buiten het bereik van de taalkunde<sup>10</sup>.

Sociaal-kulturele factoren die van invloed zouden kunnen zijn op de verwerving van de 'competence', in Chomsky's opvatting het vermogen om welgevormde zinnen te produceren, blijven eveneens buiten beschouwing.

Deze en soortgelijke argumenten brengen Hymes er toe te pleiten voor een uitbreiding van Chomsky's 'competence'-begrip en daarmee van het bereik van linguistische theorieën. Bij Chomsky bestaat de empirische basis voor de beschrijving van de 'competence', de kennis die de taalgebruiker van zijn taal heeft, alleen uit grammatikaliteitsoordelen. Daaraan, aan het oordeel dat de taalgebruiker heeft over de welgevormdheid van zinnen, kunnen hypotesen worden getoetst over wat een taal kennen inhoudt. Maar taalkennis, zegt Hymes, is veel meer dan weet hebben van de welgevormdheid van zinnen. Om dat meerdere te beschrijven is ook Chomsky's 'performance'-begrip, de term die hij reserveert voor het feitelijke taalgebruik, niet geschikt. Onder meer niet, omdat het geen plaats openlaat voor sociaal-kulturele determinanten van taalgedrag: uit de voorbeelden die Chomsky noemt van verschijnselen die in een performance-theorie verklaard zouden moeten worden, blijkt dat het alleen gaat om psychologische verschijnselen. Bovendien, stelt Hymes, heeft de notie 'performance' in Chomsky's beschrijving de connotatie van inferieur, gebrekkig: 'While 'performance' is something of a residual category for the theory, clearly its most salient connotation is that of imperfect manifestation of underlying system' (Hymes 1972b, p. 272)<sup>11</sup>.

In Chomsky's visie is wat hij noemt het acceptabiliteitsoordeel de performance-tengehangen van het grammatikaliteitsoordeel dat de taalgebruiker kan vellen op basis van zijn competence: zoals grammatikaliteitsoordelen dienen als toetssteen voor voorgestelde structuurregels, zo fungeren acceptabiliteitsoordelen als toetssteen voor gebruiksregels. In de ogen van Hymes is met het Chomskyaanse begrip performance ook het begrip acceptabiliteitsoordeel gediskwalificeerd: het is niet geschikt om alles wat de taalgebruiker over taal en taalgebruik weet, samen te vatten.

Vandaar Hymes' voorstel voor een nieuw competence-begrip, dat hij 'communicative competence' noemt. Dat is bij Hymes het overkoepelende begrip voor vier typen kennis van de taal die de taalgebruiker heeft en die hij tot uitdrukking kan brengen in vier typen oordelen over taal. Drie daarvan zijn geënt op het grammatikaliteits- en het acceptabiliteitsoordeel uit Chomsky's theorie en hoeven ons hier verder niet bezig te houden<sup>12</sup>. Het vierde type oordeel, het oordeel over de 'appropriateness' van taalgebruik, is het origineelste en bekendste element in

Hymes' competence-begrip, zozeer zelfs, dat in de literatuur 'communicative competence' vaak wordt vereenzelvigd met het vermogen van de taalgebruiker om dat type oordeel te vellen (Canale & Swain 1980, p. 5). Een taalgebruiker is in staat, zegt Hymes, om de 'appropriateness' van taalgebruik te beoordelen, hij weet 'whether (and to what degree) something is *appropriate* (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated' (Hymes 1972b, p. 281). 'Appropriate' is dus passend in de kontekst.

Elders geeft Hymes de volgende omschrijving: '( ) a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others' (ibid., p. 277).

Het valt niet mee om uit Hymes' artikel een verdere specificatie te puren van wat 'appropriateness' nu eigenlijk inhoudt. Veel meer dan de geciteerde globale omschrijving, die neerkomt op de konstatering dat de taalgebruiker weet heeft van regels die kontekst en taal met elkaar verbinden, heeft Hymes niet te bieden. Van beide componenten in die relatie moet 'kontekst' het met uiterst summiere omschrijvingen stellen, die bovendien her en der in het artikel verspreid staan, terwijl 'taal' eigenlijk elke nadere toelichting moet ontberen.

Om met die laatste component te beginnen: er is bij Hymes nauwelijks iets te vinden over de vraag, om welke aspecten van taal het zou gaan in de relatie kontekst-taal. Dat manco is eenvoudig te verklaren. Hymes' pretenties reiken verder dan het presenteren van een taaltheorie. Zijn competence-begrip moet niet alleen passen op talen en taalgebruik, maar op 'the communicative as a whole' (ibid., p. 281). Deze ambitie verleidt hem ertoe zijn theorie zo te formuleren dat 'taal' er niet meer in voorkomt. 'If linguistic theory is to be integrated with theory of communication and culture, this fourfold distinction (dat wil zeggen het onderscheid in de vier typen oordelen waarvan het communicative competence begrip rekenschap moet geven) must be stated in a sufficiently generalized way' (ibid.). En inderdaad is zijn definitie van communicative competence – want als zodanig is zijn omschrijving van die vier typen oordelen te beschouwen, een andere is er trouwens in het artikel niet te vinden – zo algemeen geformuleerd, dat we tevergeefs naar enigerlei beschrijvingseenheid zoeken die op taal betrekking heeft, bijvoorbeeld zin, uiting, speech act of welke eenheid dan ook.

In de beschrijving die we hiervoor gegeven hebben van het werk van Wilkins en bij de bespreking van de mogelijke invloed van Searle op ontwikkelingen in het vto hebben we ons gekoncentreerd op de relaties tussen a) funktionele betekenis en kontekst en b) funktionele betekenis en taalvorm.

Het zal uit het voorafgaande duidelijk zijn, dat Hymes niet alleen over die relaties niets te zeggen heeft, maar dat ze zelfs als probleem niet in zijn artikel voorkomen. En dat om de eenvoudige reden dat taalbetekenis in zijn theorieën niet als

afzonderlijke categorie terug te vinden is. Dat is des te merkwaardiger gezien de verwantschap die er op het eerste gezicht lijkt te bestaan tussen het appropriatenessbegrip van Hymes en de 'speech acts' theorieën van Austin en Searle. Hymes gebruikt als synoniemen voor 'appropriate': 'happy, successful' (zie citaat hiervoor). Die terminologie wekt de indruk, dat Hymes een 'appropriate' taaluiting (of misschien zou 'kommunikatiedaad' in zijn geval een passender term zijn) gelijk stelt aan wat bij Austin en Searle een geslaagde taalhandeling heet, en dat hij daarbij hun 'felicity conditions' in gedachten heeft, de omstandigheden die bepalen of een taalhandeling geslaagd mag heten. Ook de terminologie die Hymes elders in zijn artikel kiest, suggereert die verwantschap. Hymes gebruikt bij herhaling de term 'speech act' in zijn pleidooi voor een verbreding van het competence-begrip. Toch is 'appropriate' niet gelijk te stellen aan het Austiniaanse 'successful', en het vermogen om appropriateness-oordelen te vellen heeft weinig van doen met de toepassing van interpretatieregels in de trant van Austin en Searle, waarbij mede op basis van informatie over de kontekst de betekenis van een taaluiting wordt gerekonstrueerd. Niet alleen het ontbreken van elke verwijzing naar taalbetekenis maakt dat duidelijk; ook de volkomen andere invulling van het begrip 'kontekst' wijst daarop. Wat betekent 'kontekst' voor Hymes?

Hymes stelt bij herhaling en met nadruk, dat hij uitbreiding van Chomsky's competence-begrip noodzakelijk vindt, omdat het geen ruimte biedt voor de studie van sociaal-kulturele factoren die taalgebruik en taalbeheersing beïnvloeden: 'Such a theory of competence posits ideal objects in abstraction from sociocultural features that might enter into their description. Acquisition of competence is also seen as essentially independent of sociocultural features, requiring only suitable speech in the environment of the child to develop' (ibid. p. 271). Ook de onbetrouwbaarheid van grammatikaliteitsoordelen zou te wijten zijn aan een te beperkte opvatting van competence: 'Indeed, much of the difficulty in determining what is acceptable and intuitively correct in grammatical description arises because social and contextual determinants are not controlled' (ibid., p. 276). Om deze en soortgelijke redenen is het noodzakelijk 'to place linguistic theory within a more general sociocultural theory' (ibid., p. 286).

De feitelijke inhoud van het kontekstbegrip is daarmee uiteraard maar nauwelijks aangeduid. Het heeft betrekking op sociaal-kulturele determinanten van taalgedrag, maar op welke? Daarover laat Hymes zich niet uit en de verwijzing naar een niet nader gespecificeerde 'more general sociocultural theory' helpt ook niet erg om daar duidelijkheid in te brengen.

Het zou echter onrechtvaardig zijn Hymes ervan te betichten, dat hij 'kontekst' geen enkele verdere specificatie waardig keurt. Hij wijst er in 'On Communicative Competence' op, dat hij de term 'appropriate' ontleend heeft aan de kulturele antropologie, omdat 'appropriateness seems to suggest readily the required sense of relation to contextual features' (ibid., p. 285). Daarmee zet hij de lezer op het spoor van een traditie waarbinnen de aandacht voor de relatie situatie-taal wel degelijk heeft geleid tot pogingen de voor taalgedrag relevante kontekstfactoren

systematisch in kaart te brengen. In die traditie, die teruggaat op het werk van de Engelse antropoloog Malinowski, heeft Hymes zelf een niet onbelangrijke rol gespeeld.

Malinowski had in zijn studie van andere volken en kulturen speciale aandacht voor taal en taalgebruik. Hij constateerde dat het niet mogelijk was om het taalgebruik in een andere cultuur volledig te begrijpen zonder de situatie te kennen waarin het zich afspeelde, en introduceerde het begrip 'context of situation' als een onmisbaar element in een taalbeschrijving die van alle betekenselementen van taal rekenschap wil geven. Hoe Malinowski's basisidee in de loop der jaren verder is ontwikkeld, met name door de taalkundige Firth en anderen uit zijn school, is elders genoegzaam beschreven<sup>13</sup>. We beperken ons hier tot een weergave van Hymes' eigen bijdrage tot die ontwikkeling en enkele konklusies over de lijnen die hij heeft uitgezet.

Hymes introduceerde de term 'ethnography of speaking' om het systeem van regels aan te duiden volgens welk het taalgebruik in een gemeenschap zich afspeelt (Hymes 1968). Hij gebruikt, niet als eerste overigens, de term 'speech event' om de situatie aan te duiden waarin dat taalgebruik plaatsvindt, voor zover ze relevant en medebepalend is voor dat taalgebruik (Hymes 1972a, p. 56). Hij geeft zelf een beschrijvingskader van de 'speech event', waarin de componenten ervan, dus alle factoren die volgens Hymes relevant zijn voor het taalgebruik, worden opgesomd (Hymes 1972a).

Hebben we hier dan het gezochte beschrijvingsmodel voor de taalgebruikssituatie dat ons probleem van de relatie situatie-taal dichter bij een oplossing kan brengen en ons kan helpen, om nogmaals Knapp-Potthoff te citeren: 'Lernziele für den Fremdsprachenunterricht so anzugeben, dass für sprachliches Verhalten relevante Merkmale von Situationen spezifiziert werden' (Knapp-Potthoff 1980, p. 18)?

Hymes zou zelf de laatste zijn om die vraag bevestigend te beantwoorden. Van zijn artikel kan alleen de veelbelovende titel 'Models of the Interaction of Language and Social Life' de indruk wekken dat hij die pretenties heeft. Voor het overige stelt hij zich uiterst bescheiden op. Om taalgebruik in al zijn variaties te kunnen analyseren, zegt Hymes, zijn modellen of theorieën nodig die alle factoren omvatten die variatie in taalgebruik kunnen bepalen. Maar aan modellen of theorieën zijn we nog lang niet toe: veel zorgvuldig observeren en beschrijven van taalgebruik zal daar nog aan vooraf moeten gaan. 'In order to develop models, or theories, of the interaction of language and social life, there must be adequate descriptions of that interaction' (Hymes 1972a, p. 41). Wat Hymes te bieden heeft, is dan ook niet meer dan een 'heuristic schema' (ibid., p. 52), een hulpmiddel om observaties richting te geven en te ordenen. Zijn beschrijvingskader is niet meer, zegt Hymes uiterst voorzichtig, dan een allereerste stap op een weg die misschien naar het begin van een theorie voert, en hij zal al tevreden zijn als er over 10 jaar nog onderdelen van overeind blijven. 'If English and its grammarians permitted, one might call it 'toward toward a theory'. Some of it may survive the empirical and analytical work of the decade ahead' (ibid.).



Hymes' opsomming van de componenten van de 'speech event' ziet er, kort samengevat, als volgt uit: een beschrijving van de 'speech event' moet omvatten: de 'message form' en 'message content', vorm en inhoud van de boodschap; de 'setting', tijd en plaats en overige fysieke omstandigheden; de 'participants', de deelnemers, spreker, aangesprokene, andere toehoorders; 'purposes', doelen en resultaten; 'key', de toonzetting, bijvoorbeeld spottend/ernstig; 'channel', het kanaal; 'forms of speech', taalvarianten, bijvoorbeeld dialect/standaardtaal; 'norms of interaction', bijvoorbeeld de fysieke afstand tussen de deelnemers, regels voor onderbreking; 'norms of interpretation', dat wil zeggen hoe worden interactienormen en schendingen daarvan geïnterpreteerd; 'genres', bijvoorbeeld gedicht, verhaal, preek (Hymes 1972a, pp. 59-65).

Deze samenvatting doet, als alle samenvattingen, niet helemaal recht aan het origineel. Hymes motiveert namelijk elke component met voorbeelden uit de cultureel-antropologische literatuur van variaties in taalgebruik die met die component samenhangen of er in beschreven worden. Hij maakt daarmee ook duidelijk hoe hij de weg naar 'models of interaction of language and social life' ziet: als de uitkomst van een wisselwerking tussen waarneming en theorie. Vanuit observaties komt hij tot zijn 'heuristic schema', dat richting moet geven aan het verzamelen en ordenen van nieuwe observaties. Die op hun beurt zullen weer leiden tot bijstelling van zijn beschrijvingskader, enzovoorts.

Keren we na dit intermezzo over de 'speech event' terug naar Hymes' 'appropriateness'-begrip en naar zijn 'communicative competence'. Wat voor sporen hebben zijn ideeën nagelaten in het werk van de auteurs van het Talenproject van de Raad van Europa? Welke bijdrage levert hij aan de verheldering van de relatie situatie-taal?

'Appropriateness'-oordelen, zo zagen we, hebben betrekking op de relatie kontekst-taal. Men kan die relatie, en daarmee de 'communicative competence' in enge zin, dat wil zeggen het vermogen om appropriateness-oordelen te vellen, niet beschrijven of bestuderen zonder een nadere uitwerking van wat men onder taal, respektievelijk kontekst, verstaat. We konstateerden dat Hymes' 'communicative competence'-begrip een omschrijving van wat taal in dit verband is, moet ontberen en dat om die reden de vragen die Wilkins' werk met betrekking tot de relatie situatie-taal opwerpt, bij Hymes geen antwoord vinden, ja zelfs als vragen niet terug te vinden zijn.

Met 'kontekst' is het in twee opzichten anders gesteld. Men kan Hymes' beschrijving van de 'speech event' als een nadere uitwerking daarvan beschouwen, al is het een uitwerking die hij zelf als uiterst voorlopig presenteert. Anderzijds zijn er van de 'speech event' wel sporen te vinden bij de auteurs van het Talenproject. Zowel Richterich als Van Ek, zagen we immers, geven in hun werk een beschrijving van de taalgebruikssituatie. Oppervlakkig gezien is de gelijkenis met Hymes niet groot. Hun beschrijvingen zijn vele malen gedetailleerder, en laten de meeste van Hymes' factoren buiten beschouwing. Toch is dit het punt waarop de verwantschap tussen

Hymes en de auteurs van het Talenproject het meest herkenbaar is. Richterich en Van Ek delen met Hymes het besef, dat een taalbeschrijving waarin geen reenschap wordt gegeven van de situatie waarin de taal wordt gebruikt, niet volledig is. Dat is ook de zin waarin men kan zeggen dat de essentie van de 'communicative competence'-gedachte, namelijk dat kennis van taal méér is dan weet hebben van de welgevormdheid van zinnen, méér dan Chomsky's 'competence', ook bij de auteurs van het Talenproject terug te vinden is. Bij Van Ek en Richterich is dat nog niet zo duidelijk, omdat bij hen de plaats en functie van een situatiebeschrijving in een vto-syllabus niet wordt geëxpliciteerd.

Bij latere auteurs over kommunikatief vto wordt de relatie tussen situatiebeschrijving en het 'communicative competence'-begrip veel duidelijker gelegd. Zo schrijft bijvoorbeeld Johnson, na een bespreking van de factoren topic, role en setting uit Van Eks situatiebeschrijving: 'It is important to note how the factors considered here relate to the concept of 'appropriateness' (...). It was pointed out that a fundamental aim of communicative language teaching is to teach the student appropriateness. If we ask 'appropriate to what?', part of the answer is of course 'appropriate to the *situations* in which they are using language'. Now that the concept of situation has been broken down somewhat, we may answer this question in a more specific way by saying that the students' language must be appropriate to the *topic* they are dealing with, the *setting* they are operating in, and the *role* they wish to fulfil' (Johnson 1982, p. 47).

Het zal uit het voorafgaande duidelijk zijn, dat Hymes hooguit in heel algemene zin iets heeft bij te dragen aan ons probleem, welke functie situatiebeschrijvingen in doelstellingen voor vto kunnen hebben. Uit zijn 'communicative competence'-theorie is niet veel meer te halen dan de stelling, dat situatie en taal met elkaar te maken hebben, en in zoverre kunnen we aan Hymes een argument ontleenen voor het formuleren van doelstellingen in die vorm (al is dat dan wat de Fransen een 'argument d'autorité' noemen). Zijn beschrijving van de 'speech event' is veel te tentatief om er duidelijke uitspraken over de relatie situatie-taal op te baseren. Het is vermoedelijk overbodig daaraan toe te voegen, dat een rechtstreekse koppeling van vto-doelen aan vto-programma-inhoud, zoals bijvoorbeeld Knapp-Potthoff die zoekt, al helemaal geen basis vindt in Hymes. Dat zou immers een taalspecifieke uitwerking vergen van Hymes' beschrijvingskader, dat wil zeggen een uitwerking voor de te onderwijzen taal van de taalgebonden komponent uit zijn 'heuristic schema', namelijk de 'message form', en daarvan is bij Hymes uiteraard geen sprake.

Hymes is niet de enige die een beschrijvingskader voor taalgebruik heeft voorgesteld waarin situatiecomponenten een rol spelen. Anderen, zoals bijvoorbeeld Wunderlich (1970), hebben soortgelijke voorstellen gedaan, die naar pretenties, kwaliteiten en beperkingen niet wezenlijk verschillen van dat van Hymes. Op een speciale variant van beschrijvingen van de relatie situatie-taal willen we hier nog kort ingaan, namelijk op de zogenaamde funktieclassifikaties. En daarmee komen we terecht bij het werk van Roman Jakobson dat, zoals we in het vorige

hoofdstuk schreven, inspiratiebron is geweest bij de formulering van de doelstellingen uit dit onderzoek

### 5.2.3 Situatiebeschrijving en funktieclassificatie

Bij de konstruktie van de taalgebruiksitems die zijn gebruikt in dit onderzoek en in het voorgaande onderzoek naar de behoeften aan talenkennis, is in de literatuur gezocht naar beschrijvingsmodellen van de taalgebruikssituatie die als uitgangspunt zouden kunnen dienen (Oud-de Glas & Claessen 1975). Daarbij hebben we een aantal auteurs, waaronder Hymes, de revue laten passeren, om uiteindelijk terecht te komen bij het 'speech event'-model van Jakobson dat in hoofdstuk 4 is besproken (Jakobson 1960). Het is geen toeval dat Hymes' beschrijving gelijkenis vertoont met die van Jakobson. Hij presenteerde een eerdere versie ervan als een uitbreiding en verbetering van Jakobsons model (Hymes 1967).

Voor zover we hebben kunnen nagaan, is Jakobson de eerste die een model van de 'speech event' geeft dat de pretentie heeft alle voor taalgebruik relevante factoren te omvatten<sup>14</sup>. Hij gebruikt dit model in een poging om de verschillende functies die taal in het sociale verkeer kan hebben, te definiëren. Hij noemt zes verschillende functies van taalgebruik, die te onderscheiden zijn al naargelang de situatiecomponent waarop ze zijn gericht: *addresser, addressee, context, message, contact* en *code*. 'Each of these factors determines a different function of language' (Jakobson 1960, p. 353). Een van die zes functies is bijvoorbeeld 'the so-called *emotive* or *expressive* function, focused on the *addresser*. (It) aims a direct expression of the speaker's attitude toward what he is speaking about' (ibid., p. 354).

Waarschijnlijk heeft Jakobsons invloedrijke en veel geciteerde beschrijving van de 'speech event' er toe bijgedragen, dat funktieclassificaties en situatiebeschrijvingen in de sociolinguïstische literatuur beide, en vaak door dezelfde auteurs, worden gepresenteerd als hulpmiddelen voor de studie van de relatie situatie-taal<sup>15</sup>. Inderdaad kan men funktieclassificaties en situatiebeschrijvingen beschouwen als twee kanten van eenzelfde medaille, als twee manieren om eenzelfde probleem te lijf te gaan. Wat is het raakvlak tussen die twee? Zeggen wat de functie van taalgebruik is, betekent antwoord geven op Searles openingsvraag 'How do words relate to the world?' (Searle 1969, p. 1). Functies zijn relaties tussen 'words' en 'the world', tussen taal en situatie. Taalfilosofen beschouwen ze als betekenis categorieën, sociolinguïsten als verklaringsrelaties tussen (sociale) kontekst en taalgedrag.

Opsommingen en beschrijvingen van funktieclassificaties zijn onder meer te vinden bij Robinson (1972), Stratton (1977), Geiger (1979) en Perez (1981), die te zamen tot 20 verschillende klassificaties komen. Merkwaardigerwijze is er nauwelijks enige overlap tussen de lijsten die deze vier auteurs presenteren<sup>16</sup>. Ze vormen, voor zover uit de beschrijvingen valt op te maken, een nogal disparate verzameling, in die zin dat zowel de herkomst — ze zijn afkomstig uit de psychologie, de taalfilosofie, de sociolinguïstiek en de toegepaste taalkunde — als de classificatie-

criteria nogal uiteenlopen. Zowel Stratton als Geiger en Pérez oordelen niet erg positief over de door hen genoemde klassifikaties. Hun bezwaren komen in grote lijnen overeen. Stratton formuleert haar kritiek het scherpst. Geen van de klassifikaties, stelt zij, voldoet aan de basiseisen die aan een categorieënsysteem gesteld moeten worden, namelijk dat het volledig is, dat wil zeggen alle aspecten van een te bestuderen probleem of verschijnsel omvat en dat de categorieën elkaar wederzijds uitsluiten. Ze zijn bovendien vaak niet op hetzelfde analyseniveau gedefinieerd. Voorts doet geen van de door haar genoemde auteurs zelfs maar een poging, stelt Stratton, om aan te geven hoe functies aan uitingen (of uitingen aan functies) moeten worden toegewezen. Dat dat in feite het kernprobleem is, blijkt uit de manier waarop Stratton haar eindoordeel formuleert. Geen van hen, stelt zij, is erin geslaagd 'to effectively deal with the very complex relationship which exists between the form of an utterance and the interaction of significant factors in the speech situation – the personalities of the interlocutors, their status and roles, the topics etc. – which determines the function of an utterance.' (Stratton 1977, p. 133).

De rationale achter het opstellen van funktieklassifikaties, zo kan men uit die konklusie afleiden, is het bestuderen van de relatie situatie-taal. De voorgestelde klassifikaties schenden niet alleen de meest elementaire regels waaraan een categorieënsysteem moet voldoen<sup>17</sup>. Ze zijn bovendien onbruikbaar voor hun eigenlijke doel, omdat de makers ervan de relatie funktie-uiting verwaarlozen.

Maar, zegt Stratton na haar nogal drastische konklusie verzoenend, 'the taxonomists are probably not to blame for all of these inadequacies' (ibid.). Komplikaties als de onderlinge afhankelijkheid van kontekstfactoren en het feit dat eenzelfde uiting meer dan een funktie kan hebben, maken het probleem zo ingewikkeld, dat een klassifikatie die zowel volledig als praktisch bruikbaar is, vermoedelijk nooit haalbaar zal zijn (ibid., p. 134).

Een beschrijving, laat staan een in vto toepasbare beschrijving van de relatie situatie-taal, is ook bij de funktieklassifikatoren niet te vinden.

### 5.3. Taalgebruikssituaties en leerstofselektie

Keren we, na deze uitgebreide exkursie naar het Talenprojekt van de Raad van Europa en naar de theorieën van Searle en Hymes, de gedoodverfde peetvaders van het kommunikatieve vto, terug naar de doelstellingen uit dit onderzoek en naar de beginvraag van dit hoofdstuk: hoe en in welke mate is er sprake van samenhang tussen situatie en taal en in welke zin kan men bijgevolg zeggen, dat doelstellingen geformuleerd in termen van taalgebruikssituaties richting kunnen geven aan de keuze van onderwijsinhoud? Voor het principe van de situatie-afhankelijkheid van taal is, zoals we zagen, steun te vinden bij auteurs als Searle en Hymes: Searle, omdat hij duidelijk maakt dat de handelingsbetekenis van een uiting niet beschreven kan worden zonder de kontekst daarbij te betrekken; Hymes, omdat hij probeert aan te geven welke factoren in de 'speech event' variatie in taal bepalen.

Van een verdere uitwerking van de relatie taal-situatie, van een formulering van regels die aangeven *hoe* situatie en taal met elkaar samenhangen, is echter bij geen van beiden sprake.

Wat blijft er dan nog over? Er zijn globaal twee wegen te onderscheiden die kunnen leiden tot leerstofselectie op basis van taalgebruikssituaties: de lange weg van het sociolinguistisch onderzoek en de discourse analysis en de kortere maar evenmin eenvoudig begaanbare weg die we de weg van de gestuurde intuïtie zouden kunnen noemen.

### 5.3.1. De lange weg: sociolinguistisch onderzoek en discourse analysis

Op een zeer veel bescheidener manier dan door Hymes, die immers de ambitie heeft *alle* taalrelevante factoren van de 'speech event' in één model onder te brengen, is de relatie taal-situatie aan de orde gesteld in veel sociolinguistisch onderzoek. De klassieke voorbeelden van dergelijk onderzoek waarin gedetailleerde hypotesen over de samenhang tussen een beperkt aantal situatiekenmerken en bepaalde nauwomschreven aspecten van taalgebruik zijn geformuleerd en getoetst, zijn nog steeds het werk van Labov over de sociale stratifikatie van het Engels in New York City en het werk van Ervin-Tripp over 'alternation rules' (Labov 1966, Ervin-Tripp 1972). Labov bestudeerde de samenhang tussen sociale klasse en de realisering van bepaalde fonologische variabelen en de wijze waarop situatiekenmerken een rol spelen bij de verklaring van die samenhang. Ervin-Tripp probeerde regels uit te werken waarin wordt aangegeven welke eigenschappen van de deelnemers aan de 'speech event' en welke andere situatiekenmerken de keuze bepalen tussen verschillende realiseringen van eenzelfde 'speech act', i.c. 'iemand aanspreken' (address forms).

Soortgelijk onderzoek is er in het laatste decennium in talloze variaties uitgevoerd en het scepticisme dat Hymes nog ventileerde over de verworvenheden van de sociolinguïstiek zou op dit moment dan ook wat misplaatst zijn<sup>18</sup>. Dergelijk onderzoek wijst wel degelijk een weg die men kan volgen om verbanden tussen situatiekenmerken en taalgebruik op te sporen. Anderzijds geeft het weinig aanleiding tot optimisme over de snelheid waarmee en de mate waarin resultaten ervan in het vto kunnen worden toegepast. Daarvoor is, behalve de complexiteit van de relatie situatie-taal, nog een reden aan te geven. De probleemstellingen van sociolinguïstisch onderzoek worden zelden of nooit ingegeven door de behoeften van het vto, maar vrijwel steeds door sociologisch getinte vraagstellingen zoals bijvoorbeeld de vraag, hoe sexerolpatronen of andere maatschappelijk bepaalde verschillen tussen groepen taalgebruikers tot uitdrukking komen in taalgebruik (zie b.v. Thorne & Henley 1975, Wolfram & Fasold 1974 en in Nederland Brouwer e.a. 1978, Huls 1982). Zowel de sociale variabele(n) als de taalvariabele(n) worden dienovereenkomstig zo gedefinieerd, dat het vto er geen emplot voor heeft. Met name de variatie in taalgebruik die wordt onderzocht (voorbeeld:

Labovs uitspraakverschillen) is vaak niet relevant voor het vto, dat immers de standaardtaal als onderwerp heeft en in afwijkingen daarvan niet of nauwelijks geïnteresseerd is.

Al vallen er misschien af en toe wat bruikbare kruimels van de sociolinguistische dis, erg veel heeft het vto niet te verwachten van onderzoek à la Labov en Ervin-Tripp zolang het niet specifiek op de problemen van het vto is gericht.

Bestaat dergelijk onderzoek dan niet? Zijn er geen vto-specialisten geweest die de potentiële betekenis van de sociolinguistische aanpak voor het vraagstuk van de leerstofselectie hebben gezien en geprobeerd hebben specifiek voor het vto relevante probleemstellingen te ontwikkelen en onderzoeken? Die zijn er wel, al zijn het er minder dan men op het eerste gezicht zou denken. Er zijn nogal wat onderzoeks- en ontwikkelingsprojecten gericht op het vto die onder socio- of pragmalinguistische vlag varen, terwijl de lading die daarmee gedekt wordt, niet is wat men ervan zou verwachten<sup>19</sup>.

Er is echter inmiddels ook een onderzoekstraditie ontstaan, met name in Engeland en de V.S., waarbinnen socio- en pragmalinguistische theorieën en begrippen daadwerkelijk worden toegepast in onderzoek ten behoeve van het vto. Dergelijk onderzoek is te vinden in de categorie 'discourse analysis', een term die overigens veel meer dekt dan alleen op het vto gericht onderzoek. 'Discourse analysis', de studie van taalgebruiksregels, is gericht op het opsporen en beschrijven van structuren die boven de grenzen van de afzonderlijke zinnen uitgaan. In de bewoordingen van Coulthard: 'I take as the concern of discourse analysis the identification and description of supra-sentential linguistic structure in written and spoken texts. The analytic concern is suprasentential in that it focuses on the way in which 'sentences' combine into larger units to form coherent texts (...). The analytic concern is linguistic in that it concentrates on the 'textual surface', the actual sentential forms that constitute a text (...) and attempts to deal critically with (...) larger patterns without abandoning consideration of their linguistic composition' (Coulthard 1975, p. 73).

Een beschrijving van 'suprasententiële' structuren blijkt niet mogelijk zonder kontekstfactoren erin te betrekken, en op dat punt ontmoeten socio- en pragmalinguïstiek en 'discourse analysis' elkaar.

Het werk van Candlin kan model staan voor wat de toepassing van socio- en pragmalinguïstische theorieën en begrippen in discourse analysis kan betekenen voor het vto, en meer in het bijzonder voor het probleem van de leerstofselectie (Candlin et al. 1976, Candlin et al. 1978). Candlin heeft al in een vroeg stadium de verwachtingen geformuleerd die het vto van de socio- en pragmalinguïstiek kan hebben, een formulering die bovendien duidelijk maakt hoe zijn werk (en dat van anderen in dezelfde geest) voortbouwt op eerdere ontwikkelingen in het vto, met name op wat in de zestiger jaren de 'situationele' aanpak heette (Candlin 1976). In het vto, zegt Candlin, is men er zich altijd al in meer of mindere mate van bewust geweest dat een taal niet onderwezen kan worden als een systeem van morfologische, syntactische en uitspraakregels en een pakketje woordenschat: de leerling zal

zich de taal gemakkelijker eigen maken als regels en lexicon zo goed mogelijk verpakt worden in een zo realistisch en aantrekkelijk mogelijke kontekst. In de zestiger jaren heeft dat geleid tot een hausse in wat toen heette 'situationeel' vto. Het resultaat daarvan was niet wat men verwacht had en dat komt, zegt Candlin, omdat ondanks die situationele verpakking taal leren nog steeds gezien werd als het leren van regels met betrekking tot *taalvormen* en niet van regels met betrekking tot *taalgebruik*. En op dat punt kan de sociolinguïstiek van nut zijn: 'current and recent sociolinguistic research has indicated lines of approach and methodologies towards the accounting for situational linguistic variation which should evoke a re-evaluation of the situational content of much current language materials' (Candlin 1976, p. 104). Grammatikaregels een aardig 'situationeel' jasje geven alsof verpakking en inhoud weinig met elkaar te maken hebben, doet geen recht aan de complexiteit van de taalgebruiksregels die de leerling moet beheersen om taal werkelijk als instrument voor communicatie te kunnen hanteren. En die taalgebruiksregels zijn voor Candlin de regels die bepalen hoe de betekenis die uitingen kunnen hebben boven de 'simple cognitive content' (dat wil zeggen de propositionele betekenis) en de keuze tussen mogelijke linguïstische realiseringen daarvan samenhangen met buitentalige factoren (ibid., p. 105). Inzicht in die regels en kennis van de situaties waarin de vreemde-taalleerder de taal wil gebruiken, moeten tezamen de basis leveren voor de selectie van leerstof (ibid., p. 106). Dat taalgebruiksregels in die sociolinguïstische zin uitermate complex zijn, realiseert Candlin zich ook wel. Maar, zegt hij, de complexiteit van het probleem kan in onderzoek ten behoeve van het vto wellicht gereduceerd worden doordat we ons daar kunnen beperken tot taalgebruikssituaties die overeenkomen met 'learners' interests and language learning needs and targets' (ibid.).

Candlin heeft het niet bij intentieverklaringen gelaten maar zelf daadwerkelijk geprobeerd dergelijk onderzoek uit te voeren (Candlin et al. 1976, Candlin et al. 1978). Zijn werkwijze is globaal als volgt: hij kiest een bepaalde situatie — bijvoorbeeld 'student woont werkcollege bij', 'patient konsulteert arts' — als studie-objekt en onderzoekt a) welke taalhandelingen in die situatie worden gerealiseerd; b) welke taalmiddelen daarbij worden gebruikt; c) waarvan de variatie in taalmiddelen die voor de realisering van eenzelfde taalhandeling worden gebruikt, afhankelijk is (Candlin 1974).

Candlins bedoeling met dergelijk onderzoek is de selectie van leerstof met een heel specifieke bestemming: hij wil taalmateriaal verzamelen ten behoeve van cursussen Engels als tweede taal voor buitenlandse studenten en artsen die in Engeland komen studeren en werken. Hij kan het zich daarom veroorloven het taalgebruik te analyseren van vrij nauwkeurig af te bakenen en relatief eenvoudig te observeren situaties. Die komen immers in zijn geval overeen met 'learners' interests and language learning needs and targets'. In die beperking zit tegelijkertijd de kracht en vanuit het probleem van de relatie situatie-taal gezien, de zwakte van Candlins onderzoek, dat daarmee de kwaliteiten en de nadelen van een case-study krijgt: aan de ene kant een nauwgezette registratie van het taalgebruik in de onderzochte

situatie, aan de andere kant een beperkte geldigheid van de bevindingen en het ontbreken van generalisatiemogelijkheden

Candlins resultaten lenen zich des te minder voor generalisering over de relatie situatie-taal, omdat in zijn begrippenapparaat geen plaats is ingeruimd voor een systematische beschrijving van de door hem onderzochte situaties in termen van bijvoorbeeld het 'speech event' model van Hymes. Candlin maakt wel gebruik van de 'speech act', de (kontekstafhankelijke) handelingsbetekenis als beschrijvings-eenheid (en daarin zit het nieuwe van zijn aanpak ten opzichte van een 'klassieke' beschrijving van een willekeurig corpus), maar variaties in de realisering van een 'speech act' worden niet systematisch gekoppeld aan kontekstfactoren<sup>20</sup>

Er is daarom geen mogelijkheid om elementen uit zijn beschrijving van het taalgebruik over te dragen op andere taalgebruikssituaties die bepaalde kenmerken gemeen zouden hebben met de door hem onderzochte

Een voorbeeld van onderzoek dat juist in dit opzicht verschilt van dat van Candlin, wordt gerapporteerd door Fraser, Rintell en Walters (Fraser et al 1980). Zij gaan niet, als Candlin, uit van een bepaalde betrekkelijk welomschreven situatie, maar van een 'speech act', namelijk de 'speech act' verzoeken ('request'). Zij stellen zich expliciet de vraag, welke kontekstfactoren de keuze voor bepaalde realiseringen van deze 'speech act' bepalen. Om dat te achterhalen creëren ze zelf, door middel van rollenspel met proefpersonen, situaties waarbinnen bepaalde kontekstvariabelen (geslacht, leeftijd, ras en sociale status van de aangesprokene en setting) systematisch gevarieerd worden. Dit onderzoek is dus, niet naar methode maar wel naar vraagstelling, sterk verwant aan het onderzoek van Ervin-Tripp naar aanspreekvormen, met dien verstande dat het antwoord op de omschreven vraag hier uitdrukkelijk een vto-doel moet dienen: het beter kunnen instrueren van vreemdetallearders in het gebruik van *request*-varianten.

De discourse analysis, zeker de varianten daarvan die van nut kunnen zijn voor het probleem van de leerstofselectie in het vto, staat nog in de kinderschoenen. Degenen die zich met dergelijk onderzoek zelf bezighouden, zijn de eersten om te wijzen op de problemen die zich voordoen en de betrekkelijkheid van de tot nu toe geboekte resultaten (zie bijvoorbeeld Candlin et al 1976, p. 257 en Candlin 1978, pp. 36-39). Canale en Swain signaleren dat zelfs verdienstelijk onderzoek als dat op het gebied van de *requests* toch maar beperkt blijft tot één 'speech act' en dat er over veel andere nog maar weinig onderzoek is gedaan (Canale & Swain 1980, p. 17). Fraser et al. wijzen in hun slotwoord bescheiden op het voorlopige karakter van hun onderzoeksmethode en op de geringe omvang van het databestand waarop ze hun konklusies baseren (Fraser et al 1980, p. 90).

En toch, ondanks alle problemen die er aan dergelijk onderzoek kleven, ondanks bijvoorbeeld de moeilijkheden die er steeds weer rijzen met het definiëren en identificeren van speech acts, ondanks beperkingen tot een heel specifieke setting zoals bij Candlin, ondanks allerlei andere bezwaren die men er tegen kon aanvoeren, toch levert onderzoek als dat van Candlin en van Fraser et al. hele kleine stukjes van de legpuzzel. Het legt iets, al is het nog zo weinig, bloot van het



web van regels die situatie en taal met elkaar verbinden en, wat misschien nog belangrijker is, doet dat op een manier die onmiddellijk in het vto bruikbaar materiaal oplevert. Candlin, Fraser et al. en andere onderzoekers die zich met vergelijkbaar onderzoek hebben beziggehouden, zetten daarmee de eerste stappen op een ongetwijfeld nog lange en moeizame weg die leidt naar meer inzicht in de vraag, hoe situatie en taal met elkaar samenhangen en daarmee naar betere mogelijkheden om het vto zo in te richten, dat leerlingen een optimale voorbereiding krijgen op de taalgebruikssituaties waarmee ze later geconfronteerd zullen worden.

### 5.3.2. Een kortere weg: het sturen van intuïties

We zullen ons er bij neer moeten leggen, dat de stand van het taalkundig onderzoek het niet toelaat, objectieve selectieprocedures te ontwerpen waarmee op basis van situatiebeschrijvingen en taalgebruiksregels passend taalmateriaal voor het vto gekozen kan worden. Vooralsnog zullen we er genoeg mee moeten nemen dat de belangrijkste functie die situatiebeschrijvingen kunnen hebben bij de keuze van onderwijsinhoud het 'sturen van intuïties' is. Wat dat kan inhouden, kan geïllustreerd worden aan de hand van de discussie die in Nederland enkele jaren geleden is gevoerd over methoden van vocabulaireselectie en over het werk van Van Ek.

Welke opvatting men ook heeft over wat een taal leren precies inhoudt, in elke opvatting zal een specificatie van de inhoud van vto een specificatie eisen van het vocabulaire dat moet worden geleerd: leerstofselectie omvat in ieder geval vocabulaireselectie. Kunnen taalgebruikssituaties bij dat onderdeel van de leerstofselectie een rol spelen? Dat idee is in Nederland naar voren gebracht door Menting en Van Os (die het overigens niet hebben kunnen uitvoeren) en door Sciarone (die het oppert en weer verwerpt) (Menting & Van Os 1976, pp. 78-83, Sciarone 1977, pp. 53-54).

Selectie van leerstof (dat is in hun geval: selectie van vocabulaire), zeggen Menting en Van Os, moet gebeuren 'binnen het kader van de verwachtingen die men heeft ten aanzien van het toekomstige gebruik van de vreemde taal door de leerling' (Menting & Van Os 1976, p. 78). Selectie-criteria zijn dus te vinden in het antwoord op de vraag: in welke situaties zal de leerling terecht komen waarin hij de vreemde taal moet gebruiken? Die situaties moeten dan wel zo omschreven kunnen worden, stellen ze, dat alle voor het taalgebruik relevante componenten ervan zijn gespecificeerd (ibid., p. 79). Stel nu dat er adequate omschrijvingen gevonden kunnen worden, zo is hun redenering, en stel vervolgens dat het mogelijk is vast te stellen, welke taalgebruikssituaties voor de leerling van belang zijn. Voor de vocabulaireselectie kan men dan vervolgens twee wegen kiezen: die van frequentietellingen binnen een corpus van taalmateriaal dat in de aangegeven situaties is verzameld of die van het inschakelen van beoordelaars, die uit een voorgegeven lijst de woorden selecteren die zij van belang vinden (dat wil zeggen waarvan zij de kans op gebruik hoog inschatten) voor de aangegeven situaties (ibid., pp. 80-83).

Sciarone volgt in grote lijnen, met een wat andere terminologie, dezelfde redenering. Vocabulaireselectie, stelt hij, moet leiden tot voor de te verwachten of gewenste taalgebruikssituaties representatieve woordenlijsten. De keuze van vocabulaire voor een leergang kan *grosso modo* gebaseerd zijn op frekwentielijsten (resultaat van tellingen binnen een bepaald corpus van meer of minder toevallige samenstelling) of op 'ervaringslijsten' die, zegt Sciarone, gewoonlijk tot stand komen op grond van een impliciete notie van taalgebruikssituaties bij de samensteller of bij zijn informanten.

De zwakke steen bij frekwentielijsten is de samenstelling van het corpus, wat voor teksten zitten erin en zijn die teksten representatief voor de beoogde taalgebruikssituaties. Zwakke plekken bij de ervaringslijsten zijn het ontbreken van een beschrijving van de taalgebruikssituaties die de samensteller of zijn informanten voor ogen hebben gehad en de onzekerheid over het realiteitsgehalte van de beoordelingen, zelfs als men gedetailleerde situatiebeschrijvingen beschikbaar heeft. Dat laatste probleem doet zich in ieder geval niet voor bij frekwentielijsten, aldus Sciarone, en dat is de reden dat hij daaraan de voorkeur geeft (Sciarone 1977, pp. 53-55).

In beide gevallen, zo kan men konkluderen, zal de kwaliteit van de selectie erop vooruitgaan als men de beoogde taalgebruikssituaties van tevoren heeft omschreven, waarbij 'kwaliteit' op te vatten is als de mate van overeenkomst tussen het belang van een woord, gemeten hetzij via tellingen op een corpus hetzij via beoordelingen van taalgebruikers, en de kans op feitelijk voorkomen in de beoogde situaties. Bij frekwentietellingen kunnen situatiebeschrijvingen de samenstelling van het corpus sturen, bij het opstellen van ervaringslijsten de intuïties van de samenstellers over wat in een gegeven situatie belangrijke woorden zijn.<sup>21</sup> Een voordeel van beoordelingen kan zijn, dat de beoordelaar al zijn (impliciete) kennis van een grote diversiteit aan situaties van een bepaald type kan inzetten, terwijl men bij het samenstellen van een corpus noodgedwongen een beperkt aantal teksten als representanten van een bepaald type situatie moet kiezen.

Zowel Sciarone als Menting en Van Os realiseren zich terdege, dat het niet zo eenvoudig is situatiebeschrijvingen te geven die geschikt zijn voor het sturen van de taalgebruiksintuïties van de samenstellers van ervaringslijsten (en, voegen wij eraan toe, van die van de corpussamensteller).

Sciarone beperkt zich tot de opmerking dat de meeste pogingen in die richting tot nu toe niet geslaagd zijn, ofwel omdat de omschrijvingen te vaag en te algemeen waren, ofwel omdat alleen een aanduiding van een bepaald onderwerp (bijvoorbeeld 'transportmiddelen', 'kleding', 'werk') als situatiebeschrijving fungeerde (Sciarone 1977, p. 54). Menting en Van Os proberen een preciezere invulling te geven van 'taalgebruikssituatie' door de componenten ervan te noemen die naar hun mening in een beschrijving ervan zouden moeten worden gespecificeerd (Menting & Van Os 1976, p. 79).

Laatstgenoemden realiseren zich bovendien veel scherper dan Sciarone aan welke eisen zo'n beschrijving moet voldoen: men moet die extralinguïstische factoren kunnen specificeren die variatie in taalmiddelen met zich meebrengen. Ze zijn

daarnaast realistisch genoeg om te beseffen dat de stand van theorievorming en onderzoek in de taalkunde daarbij vooralsnog niet zo heel veel houvast geeft (ibid., p. 80)

Toch zal men in die richting moeten zoeken als men ernst wil maken met het streven het vto aan te passen aan de te verwachten behoeften en gebruiksmogelijkheden van leerlingen. In het vto is, impliciet of expliciet, de taalbeheersing van de native speaker vaak het model geweest. Het vto zou de leerling zoveel mogelijk bij moeten brengen van wat de native speaker met zijn taal kan doen. Selectie is in die visie alleen nodig, omdat er nu eenmaal geen onbepaalde tijd voor vto beschikbaar is. Om redenen van efficiency moet er dus geselecteerd worden en als de taalbeheersing van de native speaker het ideaal is, is de meeste efficiënte methode de selectie uit te voeren op basis van de (geobserveerde of geschatte) frequentie van taalelementen in het 'doorsnee' taalgebruik van de 'doorsnee' native speaker. Maar als men ervan uitgaat, dat de eigen behoeften van de vt-leerder richtlijn voor de selectie moeten zijn, vormen de meest frequente taalelementen uit het doorsnee taalgebruik van de native speaker niet meer noodzakelijkerwijs de beste keus. De vt-leerder zal immers in verreweg de meeste gevallen op een heel andere manier aan het taalverkeer in de vreemde taal deelnemen dan de native speaker. De beste, of de minst slechte, manier die we op dit moment beschikbaar hebben om te beschrijven wat dat 'op een andere manier aan het taalverkeer deelnemen' inhoudt, is een beschrijving te geven van te verwachten (of beoogde, zoals Sciarone zegt) taalgebruikssituaties. Daarbij gebruik maken van ideeën en theorieën uit de socio- en pragmalinguïstiek over wat voor taalgebruik relevante situatiecomponenten zijn, geeft de vocabulaire-samensteller niet de gerieflijke zekerheid, dat hij waterdichte, niet voor tegenspraak, aanvullingen of correcties vatbare selectiecriteria tot zijn beschikking heeft. Het geeft hem wel de steun dat zijn werk, zijn voorstellen en hypotesen daarmee binnen het bereik komen van een weliswaar nog prille onderzoekstraditie waarin methoden worden ontwikkeld om die voorstellen en hypotesen te toetsen.

Ook de volstrekt niet socio- of pragmalinguïstisch georiënteerde traditie van vocabulaireselectie die Sciarone beschrijft, die van frequentietellingen en ervaringslijsten, is gebaat bij het gebruik van situatiebeschrijvingen die niet beperkt blijven tot een simpele aanduiding van de topic, zoals in Gougenheims *disponibilité*-onderzoek<sup>22</sup>, of van de setting, in de zin van lokatie, zoals in 'situationele' leergangen gebruikelijk. Niet alleen, of niet eens zozeer, omdat elke verdere specificatie tot een betere kwaliteit van de selectie zal leiden, kwaliteit in de hiervoor omschreven zin. De winst schuilt vooral hierin, dat de discussie over gemaakte keuzes op een steviger basis kan worden gevoerd en de keuzes zelf duidelijker kunnen worden gemotiveerd.

'Steviger' en 'duidelijker' betekent niet 'onwankelbaar' respectievelijk 'onweerlegbaar'. Dat blijkt bijvoorbeeld als men het werk bekijkt van Van Ek (Van Ek 1975). Het is zijn verdienste geweest dat hij als eerste een poging heeft gedaan om de

selektie van taalmateriaal ten behoeve van een vto-leergang te baseren op een gedetailleerde beschrijving van de situaties waarin, naar hij verwacht, de vreemde-taalleerders uit zijn doelgroep de vreemde taal zullen gebruiken.

We signaleerden al in paragraaf 5.1. wat naar onze mening de zwakke plek is in *The Threshold Level*: er wordt niet in aangegeven *hoe* de situatiebeschrijvingen als hulpmiddel bij de selectie gefunctioneerd hebben, maar alleen *dat* ze als zodanig hebben gefunctioneerd. Men kan er begrip voor hebben dat Van Ek een 'gebruiksboek' heeft willen schrijven en geen verhandeling over leerstofselectie en om die reden een heel gedetailleerde verantwoording achterwege heeft gelaten. Van de andere kant: het moet in principe mogelijk zijn voor elke keuze aan te geven welk element of combinatie van elementen tot die keuze leidt. Dat wil niet zeggen dat daarmee de juistheid van de keuze afdoende geadstrueerd zou zijn: er is immers, zoals we zagen, geen sprake van dat objectieve selectieregels kunnen worden geformuleerd op basis van bekende relaties tussen situatie en taal. Wel zou op die manier de discussie over het wel of niet opnemen van een item gevoerd kunnen zoals het hoort: op basis van een vergelijking van Van Eks beoordeling van het belang van een item *voor (een) bepaalde welomschreven situatie(s)* met de beoordeling van andere taalgebruikers<sup>23</sup> of, als dat mogelijk zou zijn, met het belang van dat item zoals gemeten door frekwentietelling op een corpus van teksten, geregistreerd *binnen die bepaalde situatie(s)*<sup>24</sup>.

Waar doelen voor vto minder expliciet zijn verwoord, zijn dat soort vergelijkingen überhaupt niet mogelijk, en dat pleit voor de aanpak van Van Ek.

Zekerheid over de juistheid van een keuze kunnen geen van beide vergelijkingen geven. Vergelijking met beoordelingen niet, omdat ook bij eensluitende beoordelingen de vraag openblijft, in hoeverre ze met het feitelijke taalgebruik overeenkomen. Vergelijking met frekwentielijsten niet, omdat onze kennis van de samenhang tussen situatie en taal ontoereikend is om er zeker van te kunnen zijn dat bepaalde konkrete, geobserveerde situaties naar taalgebruik inderdaad representatief zijn voor een bepaald type taalgebruikssituatie.

Het is, denken wij, aannemelijk -- maar veel stelliger kan de konklusie niet zijn -- dat een beschrijving van taalgebruikssituaties de kwaliteit van de vocabulaireselectie kan verbeteren. Zo'n beschrijving kan de selectie op twee manieren 'sturen': 1. door een systematische exploitatie te vergemakkelijken van de impliciete kennis van taalgebruiksregels die de samenstellers van ervaringslijsten hebben, en 2. door de samenstellers van een corpus waarop frekwentietellingen worden uitgevoerd, houvast te geven bij het kiezen van teksten. Voorbeelden van het laatstgenoemde type gebruik van situatiebeschrijvingen zijn er inmiddels nogal wat, al hebben ze vaak betrekking op vocabulaireselectie ten behoeve van specialistische taalkursussen. Zo noemt bijvoorbeeld Germain een hele reeks Canadese projecten, waarvan hij de werkwijze als volgt beschrijft: 'Basically, all the methodologies studied consist of listing utterances produced by native speakers in language situations which are the most similar to the situations identified beforehand as language needs (...). For example, in the survey done by Boudreau and his team (het ging hier

om leerstofselektie voor een cursus Frans voor Engelstalige Canadese ambtenaren), a list of documents that might be read by the public servants receiving language training was empirically established by consulting the library reading rooms. Then, the officers involved were consulted, a use study of the titles was done, sources were grouped together and finally, the data were processed by computer' (Germain 1982, p. 54)

We hebben inmiddels het kommunikatieve of notioneel-funktionele taalonderwijs wat uit het oog verloren. Ter afsluiting van dit hoofdstuk willen we nog even stilstaan bij de vraag, wat doelstellingenformulering in termen van taalgebruikssituaties en kommunikatief vto met elkaar te maken hebben. We definiëren kommunikatief vto in heel algemene termen als onderwijs waarin niet alleen aandacht besteed wordt aan taalvormen en -strukturen, maar ook aan taalgebruiksregels, regels die bepalen in welke kontekst welk taalgebruik past.

We hebben tot nu toe de mogelijkheden die taalgebruikssituaties bieden bij de keuze van onderwijsinhoud besproken aan de hand van het voorbeeld van de vocabulaireselektie en daarbij gekonstateerd, dat ze kunnen helpen bij het systematiseren van intuïties over wat in gegeven situaties belangrijke woorden zijn. Het vocabulaire is natuurlijk maar één, zij het belangrijk, onderdeel van mogelijke beschrijvingen van de te leren taal waaruit geselekteerd moet worden. Het hangt af van het soort taalbeschrijving dat als uitgangspunt voor de leerstofselektie dient, en niet van de manier waarop het vocabulaire geselekteerd wordt, ofersprake kan zijn van kommunikatief vto. Als die taalbeschrijving niet in een of andere vorm rekenschap geeft van taalgebruiksregels, is er zeker geen sprake van kommunikatief vto. Bij de leerstofselektie gebruik maken van dergelijke regels betekent immers niet dat men ze ook in het onderwijs aan de leerlingen overbrengt. Men kan dus heel goed doelstellingen formuleren in termen van taalgebruikssituaties en daarmee toch komen tot een uitsluitend op taalvormen en strukturen gericht vto. De keuze voor dergelijke doelstellingen en de keuze voor kommunikatief vto hebben echter met elkaar gemeen, dat ze voortkomen uit de overtuiging dat taalvormen en de kontekst waarin ze gebruikt worden, niet los van elkaar kunnen worden gezien.

## 6.1    Uitgangspunten: welke selectiecriteria?

De selectiecriteria die bij de samenstelling van het panel voor dit onderzoek zijn gehanteerd, komen voort uit de eisen die een Policy Delphi stelt, eisen die het specifieke onderzoekstema oplegt en tenslotte eisen die de onderzoeksopzet met zich meebrengt

### *Algemene uitgangspunten de eisen van een Policy Delphi*

De wijze waarop een Delphi-panel wordt samengesteld, hangt onder meer af van het doel dat met het Delphi-onderzoek wordt nagestreefd. In hoofdstuk 3 is de opzet van dit doelstellingsonderzoek besproken en is de keuze voor een Policy Delphi verantwoord. Daar is het doel van een Policy Delphi omschreven als het leveren van een bijdrage aan het oplossen van een beleidsprobleem door het belichten van zoveel mogelijk facetten van zo'n probleem vanuit een veelheid van gezichtspunten. Dat is van belang, omdat men bij beleidsbeslissingen vaak rekening moet houden met uiteenlopende, dikwijls tegenstrijdige standpunten. Die standpunten kunnen variëren omdat verschillende groepen hetzij verschillen in het belang dat ze bij een beslissing hebben, hetzij verschillende waardenordeningen hebben of (en dat kan vaak op hetzelfde neerkomen) deskundig zijn of ervaring hebben op gebieden die met uiteenlopende facetten van het probleem te maken hebben.

Rekening houden met die verscheidenheid aan standpunten is vooral van belang als het gaat om controversiële kwesties, als de beslissers recht willen doen aan degenen die belang hebben bij de beslissing en als de uitvoering van de beslissing mede afhankelijk is van medewerking van de betrokkenen.

Een Policy Delphi is overigens niet in de eerste plaats een techniek om verschillende standpunten te achterhalen, het is vooral een hulpmiddel voor het analyseren en laten uitkristalliseren van de precieze gronden waarop verschillende standpunten en meningen berusten. Dat stelt uiteraard bepaalde eisen aan de samenstelling van het panel waarmee het onderzoek wordt uitgevoerd: de verscheidenheid van standpunten en de achtergronden daarvan moeten in het panel vertegenwoordigd kunnen zijn. De beste garanties daarvoor geeft een panelsamenstelling waarin de zoeven genoemde verschillen tot uitdrukking komen die kunnen leiden tot verschillende standpunten. verschillen in het belang dat men bij een beslissing heeft en verschillen in waardenordeningen of in deskundigheidsgebied.

Binnen de hiervoor in algemene termen geformuleerde doelen van een Policy Delphi spelen uiteraard de aard en inhoud van het onderzoekstema nog een rol bij de samenstelling van het panel. Het gaat hier om de keuze van doelstellingen voor vreemde-talenonderwijs in het avo. Voor het panel moet dus gezocht worden naar mensen die op verschillende manieren bij beslissingen op dat terrein betrokken kunnen zijn en er vanuit hun eigen deskundigheid en ervaring verschillende meningen over kunnen hebben.

Het eerste betekent, dat men panelleden kiest uit groepen die rechtstreeks of indirect te maken krijgen met de konsekventies van een doelstellingenkeuze en waarvan te verwachten valt, dat de belangen die ze bij de keuze hebben, niet noodzakelijkerwijs parallel lopen. Het tweede betekent, dat deskundigen uit verschillende disciplines of met een verschillende beroepservaring van het panel deel uitmaken.

Wie zijn de 'belanghebbenden' bij de doelstellingenkeuze? Uiteraard allereerst degenen die rechtstreeks bij het talenonderwijs zijn betrokken: talendocenten en leerlingen die talenonderwijs volgen. Verder degenen die bij het ontwikkelen van leerplannen, lesmateriaal en toetsen betrokken zijn: medewerkers van de SLO en de pedagogische centra, van uitgeverijen van schoolboeken en van het Cito. Ten slotte wat men zou kunnen noemen de 'afnemers' van de 'produkten' van het talenonderwijs: vervolgoopleidingen en werkgevers die eisen stellen aan de talenkennis van (aspirant-)leerlingen en medewerkers.

Niet elke categorie van 'belanghebbenden' hoeft overigens per se in het panel vertegenwoordigd te zijn. Ten eerste zijn er nog andere selectiecriteria dan betrokkenheid bij de konsekventies van een doelstellingenkeuze en op de tweede plaats hoeft men niet beslist van een bepaalde groep lid te zijn om oog te hebben voor het soort argumenten dat die groep in stelling zou brengen.

Daarnaast moeten in het panel vertegenwoordigers zitten van verschillende disciplines die raakvlakken hebben met het onderzoekstema en mensen met een verschillende beroepservaring op het gebied van het vto. Te denken valt daarbij aan deskundigen op het gebied van de toegepaste taalkunde, de onderwijskunde en de taalpsychologie (taalverwerving), aan anglisten, germanisten en romanisten. Wat de verschillende beroepservaring betreft, valt te denken aan talendocenten met ervaring in verschillende schooltypen en aan de ontwikkelaars van leerplannen, lesmateriaal en toetsen.

### *Intermezzo: de rol van de 'deskundige' in het onderzoek*

Voor we toekomen aan de konkrete uitwerking die in dit onderzoek gegeven is aan de overwegingen die bij het samenstellen van een Delphi-panel een rol moeten spelen, willen we nog even stilstaan bij de rol van de deskundige in het keuzeproses. Het inschakelen van deskundigen voor de oplossing van ingewikkelde keuze-problemen is een logisch lijkende en vaak gezette stap. Men vindt in de literatuur over

Policy Delphis vaak het advies om deskundigen in het panel op te nemen. Meestal gaat dat advies vergezeld van de waarschuwing dat deskundigheid nog geen objectiviteit garandeert en dat ook deskundigen hun standpunten wel eens laten beïnvloeden door bijvoorbeeld hun eigen positie ('where you stand depends on where you sit').

Als dat zo is, wat voor rol speelt deskundigheid dan precies bij het oplossen van het probleem van de keuze van doelstellingen voor het vto? Laten we eens wat nauwkeuriger bekijken wat de taken zijn van de panelleden en op welke manier daar deskundigheid van pas komt. De opdracht die de panelleden tijdens het onderzoek moeten uitvoeren, kan worden uiteengelegd in een aantal taken. Dat zijn, in globale termen, het aandragen van criteria die bij de keuze van doelstellingen een rol kunnen spelen, het beoordelen van mogelijke doelstellingen in termen van de keuzecriteria (bijvoorbeeld doelstelling a is meer of minder haalbaar voor mavo-leerlingen), het tegen elkaar afwegen van de keuzecriteria en ten slotte het maken van een keuze.

Voor de eerstgenoemde taak, het aandragen van keuzecriteria, is deskundigheid geen strikte eis, maar wel een voordeel. Weliswaar zal iedereen met belangstelling voor het vto en de bereidheid om mee te denken over wat er met het vto bereikt moet worden, desgevraagd ook best een standpunt willen innemen en beargumenteren (dat wil zeggen keuzecriteria aandragen). Nu zijn er misschien geen 'goede' of 'slechte' criteria, maar er zijn wel relevante criteria en irrelevante. Deskundigen kunnen bij uitstek, beter dan willekeurige geïnteresseerden, relevante argumenten en beoordelingscriteria inbrengen.

Natuurlijk kunnen ook deskundigen onderling nog best op dat punt van mening verschillen. Relevantie wordt immers (zeker voor een deel) ook bepaald door een complex van subjectief gefundeerde opvattingen, waarden en belangen op het gebied van vto-doelstellingen. Dat is echter geen bezwaar, maar een voordeel. Juist de verscheidenheid daarin willen we immers in het panel representeren.

Voor de tweede taak, het beoordelen van doelstellingen in termen van keuzecriteria, is specifieke deskundigheid uiteraard een groot voordeel. Er is immers minstens bij enkele criteria een objectieve standaard denkbaar waaraan kan worden afgemeten of een beoordeling goed of slecht is. Nemen we als voorbeeld het criterium haalbaarheid. Het is denkbaar (zij het in de praktijk moeilijk uitvoerbaar) dat bijvoorbeeld door middel van tests wordt vastgesteld hoe haalbaar een doelstelling is. Een deskundige, in dit geval iemand met onderwijservaring, zal met zijn of haar beoordeling dicht bij de uitkomsten van een objectieve meetprocedure zitten dan een niet-deskundige. Wat voor soort deskundigheid voor de beoordeling van de doelstellingen precies vereist zou zijn, konden we niet op voorhand in detail aangeven. De beoordelingscriteria zijn immers niet van te voren vastgelegd, maar komen voort uit het panel. Wel was redelijkerwijs te verwachten dat een behoorlijke dosis onderwijservaring erg nuttig zou zijn en ook een grondige kennis van het talenonderwijs en van de kontekst waarin het wordt gegeven. Die kennis en ervaring moeten uiteraard betrekking hebben op het terrein waar het in dit onderzoek om gaat: het onderwijs in Frans, Duits en Engels op alle niveaus van het

avo



Voor de derde en vierde taak van de panelleden, het tegen elkaar afwegen van keuzecriteria en het bepalen van de uiteindelijke keuze, gelden soortgelijke overwegingen als voor de eerste taak. In beginsel zijn alle keuzen, ook die van niet-deskundigen, legitiem voor zover ze gerechtvaardigd worden door het expliciteren van de relevant geachte criteria en afwegingen. Die relevantie, hebben we net gesteld, kan het best door deskundigen beoordeeld worden. Dat geldt niet voor afwegingen en uiteindelijke keuze.

### *Praktische uitgangspunten: de eisen van de onderzoeksopzet*

Ten slotte zijn er nog praktische overwegingen die een rol spelen bij de samenstelling van een panel. De werkwijze van een Delphi-onderzoek stelt haar eigen eisen: panelleden moeten bereid zijn om behoorlijk wat tijd en energie en bij voorkeur ook creativiteit te steken in het onderzoek. Niet alleen wordt hun medewerking gevraagd voor drie opeenvolgende onderzoeksrondes; elke ronde op zich stelt ook behoorlijk zware eisen. De panelleden moeten in elke ronde over een groot aantal vragen hun mening geven en bovendien een stevige hoeveelheid informatie verwerken.

In de eerste ronde moeten ze zich verdiepen in een uiteenzetting over de bedoelingen en de opzet van het onderzoek. Daarnaast moeten ze argumenten leveren die van belang zijn bij een doelstellingenkeuze en moeten ze de geschiktheid van een reeks doelstellingen voor drie talen en drie schooltypen beoordelen. In de tweede ronde moet het panel de argumentatie die in de eerste ronde naar voren is gebracht verwerken, de argumenten tegen elkaar afwegen en dezelfde reeks doelstellingen op een groot aantal criteria beoordelen. In de derde ronde ten slotte moeten alle beoordelingen opnieuw worden afgewogen en moet het panel een definitief standpunt bepalen over een aantal voorgelegde pakketten van doelstellingen.

Al met al is dat een takenpakket dat van de panelleden een grote inzet en een flinke hoeveelheid tijd vergt.

## **6.2. Werkwijze: hoe werd het panel samengesteld?**

Bij de samenstelling van het panel moet dus, nog eens kort samengevat, gezocht worden naar panelleden die betrokken zijn bij de konsekventies van doelstellingenkeuze voor het vto en/of die een voor het doelstellingenprobleem relevante deskundigheid of beroepservaring (of beide) hebben. Eris zoveel mogelijk gezocht naar panelleden die aan meer dan een van deze criteria voldoen.

Bij de start van de werving van panelleden is uitgegaan van de volgende reeks categorieën. Wat de groep *belanghebbenden* betreft, zijn er drie groepen onderscheiden.

*Docenten.* Tot die groep behoren docenten in het avo, vwo en beroepsonderwijs die Frans, Duits of Engels geven.

*Dienstverleners.* Daartoe rekenen we diegenen van wie het werk rechtstreeks ten dienste van het talenonderwijs staat, die betrokken zijn bij leerplanontwikkeling,

toetskonstruktie, schoolbegeleiding, inspectie, ontwikkeling van lesmateriaal en opleiding en nascholing van talendocenten.

*Afnemers.* Daartoe rekenen we diegenen die uit hoofde van hun functie belang hebben bij de resultaten van het talenonderwijs in het avo. Gedacht is daarbij aan vervolgopleidingen en werkgevers, in het panel vertegenwoordigd door respectievelijk docenten beroepsonderwijs (hiervoor al genoemd) en opleidingsfunctionarissen van bedrijven. Een probleem bij deze groep is, dat de eisen van verschillende vervolgopleidingen en van verschillende werkgevers sterk uiteen kunnen lopen en bijgevolg de belangen die ze bij doelstellingenkeuze hebben. Het is uiteraard niet mogelijk de hele diversiteit daarin binnen het panel te representeren, door voor elke mogelijke variant een panellid te zoeken. Gedeeltelijk is dit probleem ondervangen doordat in het onderzoek zelf aan het panel informatie is gepresenteerd uit het eerder verrichte ITS-onderzoek naar behoeften aan talenkennis, en wel gegevens over de behoeften aan talenkennis bij oud-leerlingen van het avo. Daarin komen tot op zekere hoogte ook de behoeften tot uitdrukking die oud-leerlingen hebben ervaren bij vervolgstudie en in hun werk.

Bij de hier opgesomde groepen ontbreken de leerlingen. De reden hiervoor is, dat het ons niet praktisch uitvoerbaar leek om leerlingen te vinden die bereid en in staat zijn aan een keuze van doelstellingen in de door ons gekozen vorm mee te werken.

Voor het doelstellingenprobleem relevante *disciplines* waaruit vertegenwoordigers in het panel zouden moeten zitten zijn: toegepaste taalkunde, taalpsychologie (taalverwerving), onderwijskunde (didaktiek), anglistiek, germanistiek, romanistiek. Kategorieën met een verschillende voor het doelstellingenprobleem relevante *beroepservaring* zijn de hiervoor al genoemde docenten en dienstverleners.

Ten slotte valt nog op te merken dat er bij de samenstelling van het panel zo veel mogelijk naar is gestreefd, binnen elke categorie specialisten te vinden met een specifieke deskundigheid in de betrokken talen Frans, Duits en Engels, en wel zo dat er in het totale panel een evenwichtige verdeling is over de drie talen.

Het 'verlanglijstje' waarmee de werving van panelleden gestart is, vermeldde per categorie de aantallen genoemd in tabel 6.1. Tussen haakjes is het aantal panelleden vermeld dat bij de eerste ronde betrokken was. De feitelijke panelsamenstelling, zo blijkt uit de tabel, komt vrijwel overeen met de gewenste.

De leden van het panel zijn geworven volgens een procedure waarin een aantal stappen kunnen worden onderscheiden.

- Om te beginnen zijn kontakten gelegd met een aantal sleutelfiguren uit de wereld van het vto. Dit gebeurde zowel mondeling als schriftelijk. De sleutelfiguren zijn gevonden in de sectiebesturen van de Vereniging van Leraren in Levende Talen en in of via de adviescommissie van het onderzoek. Aan de sleutelfiguren is gevraagd mogelijke deelnemers te noemen voor het doelstellingenonderzoek. Nadrukkelijk is aan de sleutelfiguren meegedeeld dat zij geen kontakten hoefden te leggen met door hen genoemde kandidaten.

*Tabel 6 1. – De gewenste en (tussen haakjes) de feitelijke panelsamenstelling·  
aantal panelleden naar functie en taalachtergrond*

Functie	Taalachtergrond				
	Totaal	Frans	Duits	Engels	Niet taal- gebonden
Docenten mavo	9 (10)	3 ( 3)	3 ( 3)	3 ( 4)	
Docenten havo vwo	9 (10)	3 ( 3)	3 ( 4)	3 ( 3)	–
Docenten beroepsonderwijs	3 ( 4)	1 ( 1)	1 ( 1)	1 ( 2)	–
NI O-docenten	3 ( 3)	1 ( 1)	1 ( 1)	1 ( 1)	
Cito	3 ( 3)	1 ( 1)	1 ( 1)	1 ( 1)	
Inspectie	3 ( 3)	1 ( 1)	1 ( 1)	1 ( 1)	
Onderwijskundigen (SI O, LPC, NI O's)	3 ( 3)		–		3 ( 3)
Opleidingsfunctionarissen bedrijven	3 ( 4)	–		–	3 ( 4)
Universitaire taalspecialisten	3 ( 3)	1 ( 1)	1 ( 1)	1 ( 1)	–
Instituten voor toegepaste taalkunde	3 ( 3)	1 ( 1)	1 ( 1)	1 ( 1)	–
Totaal	42 (46)	12 (12)	12 (13)	12 (14)	6 ( 7)

- Parallel aan deze zoekprocedure is op het ITS een adressenbestand opgebouwd van medewerkers van het tijdschrift *Levende Talen* die in de jaargangen 1978 en 1979 een bijdrage in dit blad hebben gepubliceerd, waarin rechtstreeks of indirect de doelstellingenproblematiek aan de orde komt. Daaraan zijn toegevoegd de namen van leden van in diezelfde periode in *Levende Talen* genoemde werkgroepen.
- Kandidaten uit beide zoekprocedures zijn door de onderzoekers aangeschreven met het verzoek deel te nemen aan het onderzoek. Ter informatie werden in een uitvoerige brief het doel en de opzet van het onderzoek toegelicht. In deze brief werd ook een onderzoeksverslag en een boekenbon in het vooruitzicht gesteld voor de deelnemers. Via een bijgevoegd antwoordformulier konden de kandidaten medelen of ze wel of niet wilden deelnemen. Twee weken na verzending van de uitnodigingen zijn de kandidaten die nog niet gereageerd hadden, nogmaals door het ITS telefonisch benaderd.
- Na de schriftelijke uitnodigingsronde zijn een aantal witte plekken in de geplande panelsamenstelling opgevuld via telefonische uitnodigingen.

In het hiernavolgende overzicht is de gang van zaken in de wervingsprocedure samengevat

	Bena- derd	Deel- nemers	Uit- val
Schriftelijke uitnodiging	57		
Toezeggingen zonder telefonisch rappel		41	
Toezeggingen na telefonisch rappel		2	
Weigering			4
Geen reactie, te late toezegging			10
Telefonische uitnodiging	3	3	
Totaal	60	46	14

### 6.3. Verloop van het veldwerk

Nadat in juli 1980 de werving van panelleden kon worden afgesloten, zijn in augustus 1980 de vragenlijsten voor de eerste ronde verzonden, te samen met een brochure waarin de bedoeling en opzet van het onderzoek nog eens werden toegelicht.

Na terugzending van de vragenlijst ontving elk panellid een brief waarin hij/zij voor de medewerking werd bedankt en waarin in het kort het verloop van de eerste ronde en de planning van de rest van het onderzoek werd beschreven.

De vragenlijst voor de tweede ronde kon eind januari 1981 verzonden worden. Deze ging vergezeld van een brochure waarin de resultaten van de eerste ronde waren samengevat. Na terugzending van de vragenlijst kregen de panelleden een soortgelijke bedankbrief als na de eerste ronde.

Op uitdrukkelijk verzoek van een aantal panelleden werden de vragenlijsten voor de derde ronde niet begin juni 1981 verzonden, zoals oorspronkelijk gepland, maar eind augustus 1981. Ook deze vragenlijst ging weer vergezeld van een samenvatting van de resultaten van de voorgaande ronde. Deze brochure bevatte bovendien een handleiding voor het invullen van de vragenlijst.

Na terugzending van de derde vragenlijst ontvingen de panelleden een bedankbrief met boekenbon.

In elke ronde volgde 2 à 3 weken na verzending van de vragenlijst een schriftelijk of telefonisch rappel, zo nodig verschillende keren.

Ondanks alle response-bevorderende maatregelen die in dit onderzoek getroffen zijn (persoonlijke uitnodiging vooraf; toezegging van boekenbon en onderzoeksverslag vooraf; herhaalde rappels; verslaglegging na elke ronde) hebben niet alle panelleden tot aan het einde toe meegewerkt. De uitval was echter zeer gering. In alle gevallen was de aangegeven reden voor uitval: tijdgebrek bij de respondent.

In het volgende overzicht is het verloop van het veldwerk samengevat:

verzending vragenlijst en brochure datum binnenkomst laatste vragenlijst	1e ronde augustus '80 30-10-'80	2e ronde januari '81 31-3-'81	3e ronde augustus '81 13-10-'81
aantal verzonden vragenlijsten	46	45	41
aantal terugontvangen vragenlijsten	45	41	40
uitval per ronde	1	4	1
uitval cumulatief	1	5	6

#### 6.4. De deelnemers

Bij de eerste ronde zijn enkele persoonsgegevens van de panelleden opgevraagd, deels ter controle op de gebruikte selectiecriteria, deels ten behoeve van een aanvullende beschrijving van het panel — namelijk naar leeftijd, geslacht, onderwijservaring en bevoegdheidsgraad —, deels om deze gegevens bij verdere analyses te kunnen gebruiken.

Tabel 6.2. geeft een overzicht van de panelsamenstelling naar geslacht, leeftijd, bevoegdheidsgraad en onderwijservaring.

Er zijn nogal wat panelleden die in meer dan een onderwijstype ervaring hebben. Daarom is de som van de percentages in het laatste blok van tabel 6.2. groter dan 100. Alle panelleden hebben onderwijservaring. Gemiddeld hebben ze 9 jaar les gegeven; het aantal jaren onderwijservaring varieert zeer sterk: van 1 tot 25 jaar.

*Tabel 6.2. De deelnemers aan het panel (percentages, N=45)*

---

<b>Geslacht</b>	
man	78
vrouw	22
<b>Leeftijd</b>	
jonger dan 40 jaar	51
40 – 49 jaar	31
50 – 59 jaar	18
<b>Bevoegdheidsgraad</b>	
1e graads	67
2e graads	24
3e graads	7
geen bevoegdheid	2
<b>Onderwijservaring</b>	
in mulo mavo	38
in vhm o havo vwo	58
in beroepsonderwijs	29
in wetenschappelijk onderwijs	13
overig	33

---



Binnen de algemene vraagstelling van het onderzoek zoals samengevat in hoofdstuk 3, heeft elke onderzoeksronde een specifieke functie en bijgevolg haar specifieke onderzoeksvragen. In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen van de eerste ronde samengevat en wordt het gebruikte instrumentarium, bestaande uit een 'Toelichting voor deelnemers aan het onderzoek' en een vragenlijst, beschreven en verantwoord.

De onderzoeksvragen van de eerste ronde luiden:

- hoe denken panelleden over de geschiktheid van de 18 mogelijke vto-doelstellingen voor het onderwijs in Frans, Duits en Engels aan mavo, havo en vwo?
- welke argumenten voeren panelleden aan voor het kiezen of afwijzen van doelstellingen?
- hoe ervaren panelleden de bruikbaarheid van een vragenlijst in deze vorm?

Daarnaast zijn aan de panelleden enkele persoonlijke gegevens gevraagd. Daarmee kunnen we een nog wat nauwkeuriger beschrijving geven van het panel dan op basis van de selectiecriteria (zie hoofdstuk 6) al mogelijk is. Verder kan met deze gegevens worden nagegaan of verschillen op deze punten samenhangen met verschillen in de beoordeling van doelstellingen. De gevraagde informatie betreft: geslacht, leeftijd, bevoegdheidsgraad voor het vto, onderwijservaring, schooltype waar die ervaring is opgedaan en huidige functie. In paragraaf 6.4. is daarvan al een overzicht gegeven.

### 7.1. De 'Toelichting voor deelnemers aan het onderzoek'

Te zamen met de vragenlijst is aan de panelleden een 'Toelichting' gezonden in de vorm van een brochure. In deze toelichting zijn de achtergronden, de opzet en de te verwachten resultaten van het onderzoek nog eens in het kort uiteengezet, zoals dat ook in de uitnodigingsbrief aan panelleden al was gebeurd. Daarnaast bevatte de brochure een beschrijving en verantwoording van de doelstellingen zelf, dat wil zeggen een beknopte samenvatting van de zaken die in paragraaf 4.3. van dit verslag zijn besproken. Ten slotte is in de brochure gepreciseerd, van welk taalbeheersingsniveau de panelleden bij de beoordeling van de doelstellingen uit moesten gaan. Dit punt vereiste speciale aandacht, omdat in de doelstellingen zoals hier geformuleerd, alleen wordt aangegeven *wat* de leerling aan het einde van zijn opleiding moet kunnen, maar niet *hoe goed* hij dat moet kunnen.



Waarom deze niveauvraag in dit onderzoek buiten beschouwing is gelaten, volgt uit de motivering die in hoofdstuk 4 is gegeven voor de keuze van konkrete doelstellingen. Het betrekken van operationaliseringskwesties in het onderzoek houdt, juist omdat het niveau van taalbeheersing aan zoveel verschillende maatstaven kan worden afgemeten, het risico in, dat alle aandacht opgaat aan beoordelingsproblemen en dat de eerste vraag waar het hier om gaat — wat moeten leerlingen leren — tussen de wal en het schip terecht komt. De bedoeling van dit onderzoek is om een discussie op gang te brengen waaraan in principe iedereen kan deelnemen die in het vraagstuk van doelstellingen voor vto geïnteresseerd is. Bij discussies over beoordelings- en toetsingsproblemen raakt men echter al gauw verstrikt in allerlei technische details, die alleen voor onderwijstechnologen en toetskonstruktoren nog te volgen zijn, en we gaan er hier niet van uit dat zij de eerst-aangewezenen zijn om over doelstellingen te beslissen.

Dat betekent echter niet, dat de niveaukwestie helemaal niet aan de orde hoeft te komen. Het is immers zaak dat alle panelleden de doelstellingen op dezelfde manier interpreteren. Dat houdt ook in, dat de panelleden bij de beoordeling van de doelstellingen hetzelfde niveau van taalbeheersing voor ogen moeten hebben. Zou dat niet het geval zijn, dan zijn de meningen van verschillende panelleden niet meer met elkaar te vergelijken. Panel lid a bijvoorbeeld zou een doelstelling ongeschikt kunnen vinden omdat hij de realisering ervan op near-native niveau niet haalbaar vindt, terwijl panel lid b, die zo'n niveau evenmin haalbaar vindt, de doelstelling wel geschikt noemt, omdat hij een veel bescheidener niveau van taalbeheersing voor ogen had bij de beoordeling. In dat geval zou dus achter het oordeel van a, 'ongeschikt', dezelfde opvatting over de doelstelling schuil kunnen gaan als achter het oordeel van b, 'geschikt'.

In de 'Toelichting voor deelnemers aan het onderzoek' is daarom een omschrijving gegeven van het taalbeheersingsniveau waarvan de panelleden bij de beoordeling van de doelstellingen uit moesten gaan. De niveau-omschrijving luidde als volgt: 'We voegen aan alle doelstellingen een globale omschrijving toe van een minimum-niveau, dat we noemen: zinvol taalgebruik.'

Bij de beoordeling van de doelstellingen uit het onderzoek moeten de panelleden uitgaan van een minimaal beheersingsniveau dat, hoe bescheiden ook, de betreffende vorm van taalgebruik toch zinvol maakt. We verstaan hieronder, dat de bedoeling waarmee de taal gebruikt wordt, een minimaal succes heeft: in een gesprek of bij het schrijven kan de vreemde-taalgebruiker de gesprekspartner of lezer van zijn schriftprodukten zonder grove misverstanden duidelijk maken wat hij wil overbrengen, als het om verstaan of lezen gaat, is er bij de vreemde-taalgebruiker een minimaal begrip van het gesprokene of geschrevene, zoveel begrip dat de taalgebruiker zelf zijn lees- of luisteractiviteiten zinvol vindt.'

Aan het panel is gevraagd, de brochure te lezen voor ze met het invullen van de vragenlijst begonnen. De integrale tekst van de brochure is als bijlage 7.1 bij dit verslag opgenomen.

## 7.2. De geschiktheid van de doelstellingen

In de probleemstelling van het onderzoek zoals verwoord in hoofdstuk 3, gaat het om de keuze van doelstellingen voor vto. Het maken van een keuze van doelstellingen houdt in, dat men voor een gegeven vakgebied en een gegeven groep leerlingen een *verzameling* kiest van doelstellingen. Bij het maken van een keuze moet men niet alleen afzonderlijke doelstellingen op hun merites bekijken, maar ook de samenhang tussen de doelstellingen onderling in de beschouwing betrekken. De keuze-alternatieven zijn immers verzamelingen van doelstellingen, en niet de afzonderlijke doelstellingen zelf. Kiezen is dus in dit geval een heel ingewikkelde opdracht, die de panelleden niet al in de eerste ronde in al haar complexiteit is voorgelegd. Het keuzeproces is als het ware in stappen uiteengelegd. De eerste stap in dat proces bestond uit het beoordelen van elke doelstelling afzonderlijk op geschiktheid voor elk van de 9 taal-schooltype-kombinaties.

'Geschiktheid' is de term waarmee in dit geval het eindoordeel wordt aangeduid waartoe een afweging van alle mogelijke argumenten voor en tegen één bepaalde doelstelling leidt. Het geschiktheidsoordeel is in deze opvatting te interpreteren als een 'keuze' op het niveau van de afzonderlijke doelstellingen.

Aan de panelleden is aan het begin van de vragenlijst gevraagd om voor elk van de 18 mogelijke doelstellingen de mate van geschiktheid aan te geven per taal en per schooltype. Voor elke doelstelling moest dus 9 x een oordeel gegeven worden. Ze kregen achtereenvolgens de doelstellingen voor Frans, Duits en Engels (in deze volgorde) te beoordelen. De volgorde van de doelstellingen was steeds identiek: eerst de doelstellingen voor leesvaardigheid, vervolgens die voor schrijfvaardigheid, dan die voor gespreksvaardigheid en ten slotte de doelstellingen voor luistervaardigheid. De panelleden konden bij de beantwoording kiezen uit vijf mogelijke antwoorden, variërend van zeer geschikt tot zeer ongeschikt.

De resultaten van dit deel van de vragenlijst worden besproken in hoofdstuk 9.

## 7.3. De argumenten

De tweede onderzoeksvraag in de eerste ronde luidde: Welke argumenten voeren panelleden aan voor het kiezen of afwijzen van doelstellingen?

Om die argumenten uit te lokken is aan de panelleden een reeks van opdrachten voorgelegd. De meeste opdrachten bestonden uit het bekomentariëren van uitspraken die betrekking hebben op bepaalde aspecten van doelstellingen zoals in dit onderzoek geformuleerd. Daarnaast zijn argumenten gevraagd voor of tegen de keuze van enkele doelstellingen uit de reeks van 18.

De uitspraken voor het eerste type opdrachten zijn als volgt gekonstrueerd. Zoals we in hoofdstuk 4 hebben aangegeven, zijn de doelstellingen opgesteld met behulp van een model, bestaande uit een aantal beschrijvingsdimensies of componenten (zie schema 2 in hoofdstuk 4). Voor elke component is een aantal specificaties gekozen (bijvoorbeeld: bij de component 'kontakt' de specificaties 'formeel, informeel').

In een item voor de argumentatie-vragen zijn telkens twee bij dezelfde component horende specificaties tegenover elkaar gezet. Voorbeeld van zo'n item:

De gesprekstraining in het Frans voor Havo-leerlingen moet niet zozeer gericht zijn op het leren voeren van een informeel gesprek met vrienden of bekenden, maar meer op formele gesprekssituaties zoals die bijvoorbeeld in werkkontakten voorkomen.

Door de uitspraken op die manier systematisch te konstrueren, kunnen weer voor zorgen dat elke component uit het taalgebruikssituatiemodel minstens één keer door de panelleden onder de loep wordt genomen. Dat is van belang, omdat men wellicht verschillende typen argumenten aanvoert al naargelang het gaat om keuzes binnen de ene of de andere component. Als men bijvoorbeeld moet kiezen uit twee teksttypen, komen er mogelijk andersoortige argumenten ter tafel dan wanneer men moet kiezen tussen formeel en informeel taalgebruik.

Om soortgelijke redenen zijn in de items de aanduidingen van taal en schooltype gevarieerd: elke taal-schooltype-kombinatie komt één keer voor. Het is immers niet uitgesloten dat de ene taal-schooltype-kombinatie aanleiding geeft tot andersoortige argumenten dan de andere.

Ten slotte valt over deze items nog te vermelden dat de bijbehorende vraag, hoewel altijd gericht op het uitlokken van argumenten, niet steeds identiek was. In enkele gevallen is gevraagd naar argumenten voor en tegen een bepaalde stelling; bij vier vragen moesten de panelleden kiezen uit twee stellingen en hun stellingname beargumenteren; bij twee opdrachten ten slotte moest het eigen standpunt, voor of tegen een bepaalde stelling, worden beargumenteerd.

Enige variatie in de vraagvormen bleek noodzakelijk bij proefafnames met een eerdere versie van de vragenlijst waarin een veel groter aantal items en maar twee vraagvormen waren opgenomen. De eentonigheid van steeds weer identieke opdrachten bleek proefpersonen snel te vermoeien.

We laten nu de items volgen die in de argumentatievragen gebruikt zijn. Bij elk item(paar) is aangegeven op welke component van de taalgebruikssituatie het (in hoofdzaak) betrekking heeft.

Vraagnr.	Items	Component
1	A VWO-leerlingen moeten vooral leren Engels te verstaan, spreken is voor hen niet zo belangrijk.	<i>Richting</i>
	B VWO-leerlingen moeten niet alleen Engels leren verstaan, ze moeten zich ook in het Engels verstaanbaar kunnen maken.	
2	A Voor MAVO-leerlingen is het veel belangrijker dat ze een gesprek kunnen voeren in het Duits dan dat ze een Duitse krant kunnen lezen	<i>Kanaal</i>
	B MAVO-leerlingen moeten een Duitse krant kunnen lezen. Het voeren van een gesprek is minder belangrijk	

Vraagnr	Items	Komponent
3	<p>A Van HAVO-leerlingen hoef je niet te eisen dat ze het Duits goed kunnen schrijven, het is veel belangrijker dat ze een Duitse krant kunnen lezen</p> <p>B Redelijk Duits kunnen schrijven is voor HAVO-leerlingen net zo belangrijk als een Duitse krant kunnen lezen</p>	<i>Richting</i>
4	<p>A MAVO-leerlingen moeten een briefje in het Engels kunnen schrijven, voor het overige is schrijven voor hen niet van belang.</p> <p>B Het heeft weinig zin MAVO-leerlingen bij te brengen hoe ze een Engels briefje moeten schrijven, je kunt ze beter leren een verslag of samenvatting in het Engels te schrijven</p>	<i>Teksttype</i>
5	Als VWO-leerlingen Duitse korrespondentie krijgen, moet dat onderwijs meer gericht zijn op zakelijke korrespondentie dan op informele brieven aan vrienden of kennissen	<i>Kontakt</i>
6	VWO-ers met Frans in hun examenpakket kunnen beter literaire teksten lezen dan beschouwende teksten, liever Baudelaire dan de commentaren van Le Monde	<i>Teksttype</i>
7	De gesprekstraining in het Frans voor HAVO-leerlingen moet niet zozeer gericht zijn op het leren voeren van een informeel gesprek met vrienden of bekenden, maar meer op formele gespreksituaties zoals die bijv. in werkkontakten voorkomen	<i>Setting</i>
8	HAVO-leerlingen moeten in het Engels niet alleen een inlichting kunnen geven of vragen, ze moeten ook aan een discussie kunnen deelnemen en bijv. een standpunt kunnen verdedigen	<i>Funktie</i>
9	Het maakt verschil of je een gesproken tekst in het Frans moet volgen met de steun van een beeld (t.v., film) of zonder die steun (radio, bandopname). Ik zou voor MAVO-leerlingen liever op het eerste mikken	<i>Kanaal</i>

Om de nodige variatie in vraagvormen te krijgen, is nog een ander type vragen gebruikt. De kern daarvan vormden niet speciaal gekonstrueerde items zoals de zoeven genoemde, maar een aantal doelstellingen uit de lijst van 18. De panelleden is gevraagd argumenten pro en contra te noemen bij drie doelstellingen waarover bij proefafnames de geschiktheidsoordelen sterk uiteen liepen. De betreffende items luiden als volgt:

- |    |   |
|----|---|
| 10 | Een MAVO-leerling met Frans in zijn, haar examenpakket moet aan het eind van de opleiding een korte zakelijke brief in het Frans kunnen schrijven (b v in verband met vakantie een plaats op een camping reserveren, inlichtingen vragen over hotelakkommodatie e d ) |
| 11 | Een HAVO-leerling met Duits in zijn haar examenpakket moet aan het einde van de opleiding actief (dus niet alleen als toehoorder) kunnen deelnemen aan een vergadering over algemene onderwerpen waar Duits de voertaal is.   |
| 12 | Een VWO-leerling met Engels in zijn haar examenpakket moet aan het einde van de opleiding lichte lektuur in het Engels kunnen lezen (b v geïllustreerde bladen, detectives, strips)   |
- 

Daarnaast is de panelleden gevraagd om bij drie doelstellingen naar eigen keuze hun in het eerste deel van de vragenlijst gegeven geschiktheidsoordeel te beargmenteren. Ze moesten daarvoor zelf een doelstelling kiezen die ze een zeer positieve beoordeling hadden gegeven, een doelstelling waarvoor ze de meest neutrale antwoordcategorie hadden gekozen en een doelstelling met een zeer negatieve beoordeling.

De reeks argumentatievragen in de vragenlijst werd afgesloten met een open vraag, waar panelleden argumenten en overwegingen konden noteren die naar hun mening een rol spelen bij het beoordelen van de geschiktheid van doelstellingen en die ze bij de voorgaande vragen nog niet kwijt hadden gekund.

Rest ons nog te vermelden dat de argumentatievragen niet aan alle panelleden in dezelfde volgorde zijn voorgelegd. De volgorde is gevarieerd omdat, zoals we al zeiden, verschillende vragen door hun aard wellicht verschillende argumenten opleveren. Als we er van uitgaan dat er een zeker vermoeidheidseffect optreedt bij het invullen, zou een voor iedereen identieke volgorde er toe kunnen leiden dat de laatste vragen minder aandacht krijgen en bijgevolg het bijbehorende type argumenten minder kans heeft om aan bod te komen.

De resultaten van dit deel van de vragenlijst staan in hoofdstuk 8.

#### **7.4. De bruikbaarheid van de vragenlijst**

De Delphi-techniek is tot nu toe weinig toegepast in doelstellingenonderzoek (vgl. hoofdstuk 3, noot 1). Dat maakt het des te belangrijker om in dit onderzoek ook aandacht te besteden aan de bruikbaarheid van deze techniek voor dit doel.

Met het oog hierop is onder meer nagegaan, hoe het staat met de bruikbaarheid van het instrumentarium gezien vanuit het panel. Andere evaluatievragen komen verderop in dit verslag nog aan de orde.

In de eerste ronde zijn de beide hoofdtaken van het panel — het beoordelen van doelstellingen naar geschiktheid en het geven van argumenten — elk afzonderlijk door panelleden op drie punten geëvalueerd. Op de eerste plaats is er een algemene evaluatie gevraagd: denken panelleden positief of negatief over de taken die ze moeten uitvoeren. Daarvoor is de Semantische Differentiaaltechniek (SD-techniek) gebruikt: bij 10 SD-items, dat zijn bipolaire adjektiefparen als bijvoorbeeld gemakkelijk — moeilijk, moesten panelleden aangeven in welke mate één van beide adjektieven van toepassing was op de te evalueren taak. De adjektieven zijn zo gekozen dat ze naar onze schatting representatief zijn voor het soort eigenschappen dat bepaalt of zo'n taak positief of negatief beoordeeld wordt. De gebruikte adjektiefparen zijn:

---

werkbaar	—	onwerkbaar	afstompend	—	stimulerend
vervelend	—	interessant	boeiend	—	saai
praktisch	—	theoretisch	frustrerend	—	bevredigend
moeilijk	—	gemakkelijk	verhelderend	—	verwarrend
kreatief	—	geestdodend	slaapverwekkend	—	uitdagend

---

Daarnaast is de panelleden gevraagd in hoeverre zij zelf bij het uitvoeren van de beide taken gebruik konden maken van hun specifieke deskundigheid en/of ervaringen op onderwijsgebied.

In hoofdstuk 6 is uiteengezet, dat deskundigheid een van de selectiecriteria diende te zijn bij de samenstelling van het panel. Deskundigheid hoorde tot de selectiecriteria op basis van de veronderstelling dat ze van belang is voor het uitvoeren van de opdrachten. Het is dus voor een beoordeling van de bruikbaarheid van de vragenlijst van belang na te gaan of panelleden zich er inderdaad door voelen aangesproken op hun deskundigheid.

Natuurlijk zijn antwoorden op de hier bedoelde vraag geen maat voor de daadwerkelijk ingebrachte deskundigheid. Ze zeggen alleen iets over de perceptie, door panelleden, van het beroep dat de taken doen op hun deskundigheid en ervaring.

Als derde punt is gevraagd hoeveel tijd de panelleden hebben besteed aan het invullen van de vragenlijst. De relevantie van die vraag voor een bruikbaarheidsoordeel behoeft geen verdere toelichting.

Verder konden de panelleden nog bij een open vraag opmerkingen over de vragenlijst kwijt.

De resultaten van dit deel van de vragenlijst komen aan de orde in hoofdstuk 17 van dit verslag.



In paragraaf 7.3. is beschreven hoe in de eerste ronde argumenten die van belang zijn bij het beoordelen of kiezen van doelstellingen, bij de panelleden zijn uitgelokt met behulp van diverse vraagvormen, alle van het open-end type. Deze vragen leverden ruim 1200 verschillend geformuleerde argumenten en opmerkingen op. De argumenten die door de panelleden zijn ingebracht, zijn geordend, in een categorieensysteem ondergebracht en vervolgens samengevat in een brochure die het panel bij de tweede ronde is toegezonden. In paragraaf 8.1 wordt beschreven, hoe bij de kategorisering te werk is gegaan

Paragraaf 8.2. bevat de samenvatting van argumenten die ten behoeve van het panel is gemaakt. In paragraaf 8.3 wordt de wijze van samenstelling van het panel geëvalueerd in het licht van de resultaten van de vragen naar argumenten voor doelstellingenkeuze.

### **8.1. De kategorisering van argumenten**

Bij de inhoudsanalyse op de door panelleden ingebrachte argumenten, resulterend in een categorieensysteem, is de volgende procedure toegepast. De antwoorden op de open vragen zijn eerst, voor zover nodig, opgesplitst in onderdelen die naar inhoud een eenheid vormen. Deze zijn vervolgens elk afzonderlijk op een aparte systeemkaart genoteerd, te zamen met de bijbehorende herkomstgegevens (respondentnummer en vraagnummer). Daarna hebben beide onderzoekers elk afzonderlijk op basis van de kaarten van dezelfde vijf respondenten een voorlopige klassifikatie ontwikkeld, per argumentkategorie bestaande uit een label (bijvoorbeeld 'haalbaarheid') met bijbehorend nummer, een omschrijving en enkele voorbeelden. Eerst werden op elkaar lijkende of aan elkaar verwante argumenten en opmerkingen gegroepeerd in een aantal hoofdkategorieën. Vervolgens zijn binnen elke hoofdkategorie opnieuw aan elkaar verwante opmerkingen bij elkaar gezet en van een label voorzien. Deze eerste ordeningspoging op basis van de antwoorden van 5 respondenten leverde twee klassifikaties op (per onderzoeker een), elk bestaande uit een aantal hoofdkategorieën met binnen het merendeel daarvan een aantal subkategorieën. Nadat in onderling overleg de beide klassifikaties in elkaar gepast waren, is het resulterende systeem door beide onderzoekers elk afzonderlijk toegepast op de kaarten van vijf nieuwe respondenten. De eerste



beoordelaar plaatste het volgens hem bij de betreffende kaart horende categorie-nummer op de achterkant van de kaart, de tweede (aldus niet beïnvloed door het oordeel van de eerste) op de voorkant. Deze sorteerproef, die 225 kaarten betrof, leidde in 61 procent van de gevallen tot dezelfde indeling (in dezelfde hoofd- en subcategorie), in 25 procent tot een verschillende indeling (in verschillende hoofdcategorieën), terwijl er bij de resterende kaarten een gedeeltelijke overeenstemming was (in dezelfde hoofdcategorie, maar in verschillende subcategorieën). De oorzaken van de verschillen zijn geanalyseerd en waar mogelijk weggenomen door toevoeging van nieuwe (sub-)categorieën of door categorieën beter van elkaar af te grenzen via een nauwkeuriger omschrijving.

De betrouwbaarheid van het klassifikatiesysteem is na een tweede sorteerproef met het bijgestelde categorieënsysteem bepaald met behulp van Cohen's K (Cohen 1960), een maat voor overeenstemming tussen twee beoordelaars, gecorrigeerd voor de overeenstemming die, gezien de randverdelingen, op basis van toeval verwacht zou moeten worden. Bij deze tweede sorteerproef is via systematische trekking een steekproef van 200 kaarten getrokken uit het totale bestand. Deze tweehonderd kaarten zijn weer door elk van beide onderzoekers afzonderlijk ingedeeld. Het 95 procent betrouwbaarheidsinterval voor K bleek  $.73 \pm .05$ , wat acceptabel mag heten. Daarna zijn alle kaarten volgens het definitief vastgestelde klassifikatiesysteem gesorteerd. Daarbij zijn weer alle kaarten door elk van beide onderzoekers afzonderlijk ingedeeld volgens de hiervoor beschreven methode (de indeling van de eerste beoordelaar werd op de achterkant van de kaart gezet, die van de tweede op de voorkant). Waar beide indelingen bleken te verschillen is in onderling overleg tot de definitieve toewijzing aan een subcategorie besloten. Ten slotte zijn per respondent de aantallen argumenten per categorie in het databestand opgenomen.

Het ontwikkelde categorieënsysteem is weergegeven in schema 8.1.

De kategorisering van argumenten en opmerkingen van panelleden was in de eerste plaats bedoeld om er voor het panel een zo nauwgezet en overzichtelijk mogelijke samenvatting van te kunnen maken, zodat de panelleden in de tweede ronde inderdaad zouden kunnen beschikken over alle argumenten voor doelstellingenkeuze die in de eerste ronde naar voren waren gebracht, gepresenteerd in een handzame vorm. Het categorieënsysteem van schema 8.1. leverde in eerste instantie het stramien voor deze samenvatting: de indeling ervan in hoofd- en subparagrafen komt voor een belangrijk deel daarmee overeen. Bij het maken van de samenvatting bleken er op onderdelen nog aanpassingen wenselijk. Omwille van de leesbaarheid zijn bepaalde subcategorieën van een ander label voorzien, soms ook opgesplitst of bij andere gevoegd.<sup>1</sup> De paragrafentitels van de samenvatting komen dus niet helemaal overeen met de categorieënlabels uit schema 8.1..

In de samenvatting zijn ook de opmerkingen en commentaren verwerkt die panelleden in de eerste ronde gemaakt hebben, maar die niet onder de categorie argumenten vielen. Bij sommige opmerkingen was dat zonder meer inzichtelijk omdat ze over onduidelijkheden gingen of vragen om ophelderingen behelsden.

**Schema 8.1. *Kategorieensysteem van argumenten en opmerkingen van panelleden met betrekking tot doelstellingenkeuze***

Hoofdkategorieën	Subcategorieën
1 Haalbaarheid	Haalbaarheid, algemeen Beschikbare tijd 'ruimte' in lesprogramma Beschikbare didactische mogelijkheden Overige haalbaarheidsoverwegingen
2 Motiveringsmogelijkheden	Motiverend, ongespecificeerd – Motiverend vanwege aansluiting bij interesse, leefwereld behoeften van de leerling – Motiverend vanwege aansluiting bij de leerhouding, informatieverwerkingsgewoonten van de leerling Motiverend voor docenten
3 Behoeften aan talenkennis	Behoeften algemeen, ongespecificeerd Maatschappelijke ontwikkelingen, omstandigheden, sociale eisen, verwachtingen Specifieke omstandigheden, contacten vervolgopleiding – beroep – vrije tijd, persoonlijke behoeften toernisme ontspanning, hobby's, interesses persoonlijke contacten, relaties – maatschappelijke, culturele activiteiten Behoeften i v m taalgebonden kenmerken positie taal betrekkingen taalgebied
4 Algemene vorming	Algemeen vormend, ongespecificeerd Algemene ontwikkeling Kennis van vreemde landen, volken, culturen Kunstzinnige, creatieve vorming Vorming tot kritisch, geïnformeerd burger Sociale intermenselijke vaardigheden en waarden Algemeen vormend overig
5 Konsistentie met algemene karakter avo	
6 Onderwijskundige effecten	
7 Taalverwerving	Middel tot uitbreiding, verdieping van de taalvaardigheid Rendement, beklijving van taalvaardigheid
8 Toetsbaarheid	
9 Overige opmerkingen (geen argumenten)	

Bij andere opmerkingen hadden we zelf twijfels of ze nu wel of niet als argument voor doelstellingenkeuze opgevat konden worden

In de paragraaf 'Kanttekeningen bij kanttekeningen' is, duidelijk gescheiden van de opmerkingen van panelleden, ons eigen commentaar vermeld, waarin geprobeerd is onduidelijkheden op te helderen en aan te geven waarom we twijfelden of bepaalde opmerkingen wel als argument zijn op te vatten.

In paragraaf 8.2. worden de argumenten en opmerkingen uit de eerste ronde samengevat. Het is een vrijwel letterlijke weergave van de tekst die de panelleden bij de tweede ronde is toegezonden.<sup>2</sup>

## **8.2. Samenvatting van de argumenten voor doelstellingenkeuze**

### **8.2.1 Haalbaarheid**

#### *Wat betekent haalbaarheid?*

Is een doelstelling wel of niet haalbaar? Met dat argument motiveren panelleden erg vaak hun keuze voor of tegen de voorgelegde stellingen, voor of tegen een bepaalde doelstelling. Onder 'haalbaar' verstaat men in praktisch alle gevallen waar een omschrijving gegeven wordt: bereikbaar in de tijd die er in de huidige verhoudingen (gezien de huidige lessentabellen, het leerlingenbestand, de docenten etc.) op de scholen beschikbaar is voor het onderwijs in de taal waar het om gaat. Vaak wijst men er daarbij op dat een doelstelling misschien op zich wel haalbaar is, maar alleen door er zoveel tijd aan te besteden dat andere zaken, die ook in datzelfde aantal lesuren moeten gebeuren, in het gedrang komen.

Een doelstelling is dus, kort gezegd, meer of minder haalbaar al naar gelang het meer of minder tijd kost om die doelstelling te bereiken en al naar gelang er meer of minder tijd overblijft voor andere zaken. Een doelstelling is onhaalbaar als alle voor die taal beschikbare tijd niet toereikend zou zijn.

#### *Welke factoren bepalen de haalbaarheid?*

In veel gevallen beperken panelleden zich niet tot de konstatering dat een doelstelling wel of niet haalbaar, wel of niet tijdrovend is. Vaak wordt dat oordeel verder beargumenteerd. Er is een groot aantal redenen genoemd waarom men een doelstelling wel of niet haalbaar vindt. Factoren die de haalbaarheid bepalen zijn volgens de panelleden, kort gezegd: de taal waar het om gaat, de leerlingen, de leraren, de beschikbare middelen en didactiek en de moeilijkheidsgraad van de doelstelling.

#### *De taal*

Voor sommige panelleden speelt de verwantschap tussen de aan te leren taal en het Nederlands een rol bij het bepalen van de haalbaarheid, naarmate de vreemde taal

en het Nederlands dicht bij elkaar staan, is men optimistischer over de haalbaarheid van doelstellingen voor die taal

### *De leerlingen*

Hoe meer de leerlingen buiten de school, met name via de tv, met de aan te leren taal geconfronteerd worden, des te haalbaarder zijn doelstellingen voor die taal, vinden enkele panelleden.

Daarnaast vindt men een doelstelling vaak minder haalbaar of onhaalbaar, omdat de leerlingen onvoldoende beschikken over kwaliteiten anders dan kennis van de vreemde taal, die voor het bereiken van het doel nodig zijn. Het gaat steeds om negatieve oordelen. Sommige panelleden noemen 'de aanleg', 'het intellectueel niveau' voor sommige doelstellingen onvoldoende. Een panellid signaleert niveau-daling vanwege het steeds soepeler toelatingsbeleid van scholen, die moeite hebben het leerlingenaantal op peil te houden. Andere panelleden wijzen op het gemis aan algemene ontwikkeling en aan een voldoende brede belangstelling of gemis aan de 'levenservaring' die voor het bereiken van bepaalde doelen vereist zijn. Tenslotte worden nog genoemd het gemis aan de voor sommige doelen noodzakelijke creativiteit. 'Een havo-leerling is (...) meer een 'reproducent' dan een 'producent' van ideeën', het vermogen om hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden (met name van belang voor het maken van een samenvatting) en het gemis aan diskussietechniek. Heel dicht bij dit type argumenten ligt een reeks van opmerkingen die allemaal neerkomen op 'wat leerlingen in de moedertaal niet kunnen, kunnen ze zeker in de vreemde taal niet'. Daar, dat wil zeggen bij het taalvaardigheidsniveau dat de leerlingen in het Nederlands hebben, ligt voor veel panelleden de absolute bovengrens van wat haalbaar is.

### *De leraren*

Niet alleen leerlingeigenschappen bepalen of een doelstelling al dan niet haalbaar is, maar ook de kwaliteiten en tekortkomingen van de docenten. Sommige panelleden zetten vraagtekens bij de haalbaarheid van bepaalde doelstellingen, omdat ze er niet zo zeker van zijn dat de docenten beschikken over de vak kennis, de belangstelling en de inzet die voor het bereiken van die doelen nodig zijn. We citeren twee in dit verband typerende uitspraken van panelleden: 'Sommige doelstellingen kunnen niet of nauwelijks bereikt worden, omdat hierbij een continue bijscholing van de docenten nodig zou zijn en dat behoort niet tot de mogelijkheden', 'Het is voor de gemiddelde docent heel wat eenvoudiger om een les aan intellectuele lectuur te wijden dan aan een poezietekst, die ook een beroep doet op inlevingsvermogen en zelfonderzoek en die het inschakelen van niet-rationele gebieden van onze geest vereist'.

### *De beschikbare middelen en didactiek*

Enkele panelleden wijzen erop dat de haalbaarheid van sommige doelstellingen afhankelijk is van de beschikbaarheid van bepaalde leermiddelen. Zo merkt

iemand op, dat er op zijn school meer materiaal voor literatuuronderwijs te vinden is dan tijdschriftartikelen. Een ander panellid signaleert, dat wat in een van de doelstellingen 'lichte lektuur' wordt genoemd, overal verkrijgbaar is. Ten slotte wijst men op het wel of niet beschikbaar zijn van een talenpracticum en van audiovisuele hulpmiddelen en leergangen, die voor het bereiken van bepaalde doelen nuttig of onontbeerlijk gevonden worden.

Ook de diaktische mogelijkheden die een doelstelling biedt, bepalen de haalbaarheid. Men brengt in dit verband de volgende overwegingen naar voren:

- schrijfdoelstellingen geven de docent meer dan andere de kans om de leerlingen individueel te begeleiden,
- voor doelstellingen die betrekking hebben op het voeren van een gesprek is de training in klasverband lastig, training gericht op formele contacten (zakelijke gesprekken en correspondentie) is gemakkelijker en beter te structureren dan training gericht op informele contacten.

### *De moeilijkheidsgraad van de doelstelling*

Ook onder optimale omstandigheden zijn niet alle doelstellingen even haalbaar: de ene is nu eenmaal moeilijker dan de andere. Veel panelleden motiveren dan ook hun voorkeur voor een bepaalde doelstelling of hun afwijzing ervan door te wijzen op de moeilijkheidsgraad. In veel gevallen geeft men daarbij ook aan, *waarom* men bepaalde dingen makkelijk, andere moeilijk vindt. Kort gezegd hangt de moeilijkheidsgraad van een doelstelling volgens de panelleden samen met de tolerantie van de partner in de taalgebruikssituatie, de stuurbaarheid van het taalgedrag, de voorspelbaarheid van het taalgedrag, taalaspecten en het al dan niet inschakelen van meerdere zintuigen.

Naarmate men in de situatie die in de doelstelling omschreven wordt, een grotere tolerantie ten opzichte van fouten kan verwachten van de kant van de partner (gesprekspartner of lezer), wordt de doelstelling gemakkelijker en dus haalbaarder gevonden. Zo merken panelleden op dat in formele gesprekssituaties en bij formele correspondentie hoge eisen worden gesteld aan de korrektheid en begrijpelijkheid van de taaluiting en dat fouten in mondeling taalgebruik door native speakers vaak minder storend worden gevonden dan fouten in schriftelijk taalgebruik.

Ook de mate waarin de taalgebruiker zijn eigen taalgedrag of dat van anderen kan sturen of minstens beïnvloeden, speelt een rol. Zo kan een lezer zelf het tempo van informatie-opnemen bepalen, maar iemand die naar de radio of naar een lezing luistert, niet. Bij het schrijven in de vreemde talen kan men het eigen gebruik van de vreemde taal sturen en richting geven, in een gesprek kan men tot op zekere hoogte de gesprekspartner onderbreken, om herhaling of verduidelijking vragen.

De moeilijkheidsgraad en dus de haalbaarheid van de doelstelling worden verder bepaald door de mate van voorspelbaarheid: een brief schrijven, vinden enkele panelleden, komt grotendeels neer op het aanleren van enkele standaardformule-

ringen Ook formele gesprekssituaties verlopen vaak volgens bepaalde 'patronen' en zijn dus relatief gemakkelijk.

De moeilijkheidsgraad van de doelstellingen hangt natuurlijk niet alleen af van taalexterne factoren Ook aspecten van de taal zelf bepalen of een doelstelling makkelijk of moeilijk is Er zijn in dit verband verschillende taalaspecten naar voren gebracht Zo wordt gesteld dat de omvang van het benodigde vocabulaire en de kennis die men van de grammatica moet hebben, niet voor alle situaties gelijk zijn Voor sommige doelstellingen kan een specialistisch vocabulaire nodig zijn. Verder wordt er gewezen op de specifieke interpretatieproblemen die literaire teksten geven ze zijn vaak voor meer dan een uitleg vatbaar, waardoor leerlingen er moeilijk greep op krijgen

Een van de vragen uit de eerste ronde ten slotte had betrekking op de tegenstelling 'beluisteren van een tekst met de steun van een beeld (t v , film)' versus 'beluisteren van een tekst zonder die steun (radio, bandopname)'. Ook hier beargumenteren panelleden hun keuze vaak met een verwijzing naar de moeilijkheidsgraad In het algemeen is men van mening (konform de misschien wat al te suggestieve formulering van de vraag, waarin gesproken wordt van 'steun') dat het volgen van een gesproken tekst-met-beeld gemakkelijker is, omdat het beeld de concentratie bevordert of als illustratie van het gesprokene kan fungeren. Een panellid is uitdrukkelijk een andere mening toegedaan T v of film is geen radio-met-plaatje, is zijn redenering 'Een radio-spreker weet dat hij zich van slechts één kanaal kan bedienen, het gesproken woord (via de radio) is vaak duidelijker en explicieter dan bij t v en film, waar beelden een deel van het verhaal vertellen Uitgaande van authentiek materiaal denk ik dat de gesproken tekst van een film moeilijker te volgen is dan bijvoorbeeld een nieuwsuitzending op de radio.'

### *Overige factoren*

Er zijn ten slotte nog twee argumenten genoemd die volgens panelleden samenhangen met haalbaarheid en die niet te klasseren zijn onder de tot nu toe genoemde. Een panellid vindt dat niet-emotioneel taalgedrag (voorbeeld formele gesprekssituaties) gemakkelijker aan te leren is Een ander wijst er op, dat voor het bestuderen van literaire teksten een heel begrippenapparaat nodig is dat als ballast ervaren kan worden

## **8.2.2. Motiveringsmogelijkheden**

Praktisch alle panelleden laten zich bij hun keuze ook leiden door de motiveringsmogelijkheden die doelstellingen bieden. Sommige doelstellingen bieden meer mogelijkheden om de leerlingen te motiveren dan andere. Van sommige wordt zelfs een demotiverende werking verwacht

Meestal gaat het om de motivatie van de leerlingen Enkele panelleden stellen ook de motivatie van de leraar ter discussie

### *Aansluiting bij de leerlingen*

Men heeft zich in veel gevallen niet beperkt tot de simpele vaststelling dat er een motiverende of demotiverende invloed verwacht wordt Er is ook uitgelegd waarom men dat een belangrijke overweging vindt Zoals een panellid het stelt, houdt een grotere motivatie van de leerlingen een grotere bereidheid in om mee te werken De leerlingen willen dan ook zelf de doelstelling bereiken Dat uit zich in een grotere inspanning tijdens de les, en ze zullen dan actiever meewerken

Wanneer levert een doelstelling mogelijkheden om de leerlingen te motiveren, dus mogelijkheden om er voor te zorgen dat ook de leerlingen zelf zo veel mogelijk het gestelde doel willen nastreven? Om dat te bepalen zijn panelleden nagegaan of er een aansluiting mogelijk is bij reeds bestaande drijfveren van de leerlingen We kunnen de volgende invalshoeken onderscheiden belangstelling en interesses, belevingswereld en behoeften, en houdingen en gewoontes van de leerlingen De grenzen zijn echter vaag, en het verschil is eerder een kwestie van benaderingswijze

### *Belangstelling en interesses*

Belangstelling en interesses van de leerlingen zijn het vaakst genoemd als aansluitmogelijkheid In veel gevallen is daarbij uitgegaan van veronderstellingen over de interesses en belangstellingssfeer van de gemiddelde mavo-, havo- of vwo-leerling De meningen hierover zijn nogal verdeeld Sommige panelleden stellen bijvoorbeeld dat mavo-leerlingen überhaupt weinig of niets lezen Of, zoals iemand het uitdrukt ten opzichte van de literaire belangstelling van havo-leerlingen 'Het interesseert de leerlingen geen barst, ze lachen over een gedicht van Goethe ' Een ander panellid is echter van mening dat het 'absurd zou zijn om te veronderstellen dat mavo-leerlingen niet geïnteresseerd zouden zijn in het lezen van Duitse kranten en/of tijdschriften' Weer een ander panellid neemt een soort tussenpositie in Hij stelt dat mavo-leerlingen geen behoefte hebben aan Duitse kranten, 'tenzij het een sportkrant is, of misschien de Bildzeitung'

Uit sommige argumenten blijkt dat zo'n oordeel soms steunt op veronderstellingen over de gewoontes van de leerlingen in hun moedertaal Bijvoorbeeld 'Ze lezen ook weinig of geen Nederlandse kranten ' Of 'Waarschijnlijk luistert een mavo-leerling ook niet naar Nederlandse radio-programma's Hij zet de radio misschien alleen aan voor de muziek ' Waarom zou hij dan wel naar Franse radio-programma's moeten luisteren?

Enkele panelleden leggen soms meer nadruk op individuele verschillen dan op de gemiddelde leerling 'Ook bij vwo-ers moet een leraar recht doen aan de verschillende interesses van de leerlingen Dat wil zeggen dat ze na met beide tekstsoorten (literaire en beschouwende) kennis te hebben gemaakt, zelf zouden moeten

kunnen bepalen van welk soort ze wat méér lezen.' Een ander voorbeeld: 'Ongeacht de zwaarte van de opleiding die men heeft gehad, is literaire belangstelling een kwestie van persoonlijke voorkeur: er zijn ingenieurs die nooit iets anders lezen dan de eerste pagina van de krant en rapporten. Er zijn ex-mulo-leerlingen die Sartre lezen in het Frans.' Dit panellid trekt echter een andere konklusie: 'Beter dus geen uitgesproken literaire teksten, maar een neutraler soort teksten' (voor vwo-ers). Een ander kiest voor beschouwende teksten, omdat 'de 'literatoren' hun weg naar de literatuur wel vinden, als hun Frans van voldoende niveau is geworden'.

Een aantal panelleden vindt dat literatuur 'toch niet' gewaardeerd wordt door de meerderheid van de leerlingen (ook niet door vwo-ers). Zij veronderstellen dat beschouwende teksten motiverender zijn. Andere panelleden hebben een tegengestelde opvatting. Bijvoorbeeld: 'Grote thema's in de (Franse) literatuur zijn toegankelijker, eisen minder specialistische kennis, kunnen de vwo-ers ook meer aanspreken dan de grote problemen, die in serieuze kranten besproken worden. Ten aanzien van die problemen kunnen de vwo-ers een soort machteloosheid ervaren, met als gevolg minder interesse.'

### *Belevingswereld en behoeften*

In andere antwoorden is de leef- en belevingswereld van de leerlingen als invalshoek gekozen. De nadruk ligt hier op de afstand tussen de doelstellingen en het 'hier en nu' van de leerlingen. Hier komen ook weer verschillende opvattingen naar voren. Sommigen stellen dat de aktualiteit (lezen van kranten, beschouwende teksten) meer mogelijkheden biedt om aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, terwijl anderen die mogelijkheden juist groter vinden voor literaire teksten.

Vaardigheden die vooral in werkkontakten toepasbaar zijn, zoals het schrijven van zakelijke brieven of gespreksvaardigheid in formele situaties, worden verschillende keren te kunstmatig, te onnatuurlijk gevonden voor de leerlingen. Ze kunnen die situaties op hun leeftijd, vanuit hun belevingswereld niet invoelen, zodat het resultaat, als er al iets bereikt zou worden, onecht, 'aangeleerd' zou zijn.

Oefening van deze vaardigheden zou bovendien (zeer) demotiverend werken, volgens enkele panelleden, omdat de leerlingen ze pas veel later kunnen inzetten. Die laatste redenering blijkt ook uit stellingnames ten opzichte van vaardigheden die de leerlingen wel direkt kunnen toepassen, bijvoorbeeld het geven of vragen van inlichtingen en het lezen van lichte lectuur.

Een aantal panelleden noemt de motiverende werking en de psychologische aspecten van het leren beheersen van zo'n direkt zinvol toepasbare vaardigheid ('ik kan het, ik durf het, ik heb succes met mijn taalkennis en dergelijke').

Sommige vaardigheden kunnen de leerlingen op zichzelf veel plezier, genoeg en ontspanning verschaffen, bijvoorbeeld het lezen van literatuur, van een spannende



detective, het volgen van films en dergelijke. Het gevolg is wellicht een grotere motivatie van de leerlingen.

Niet alleen de motiverende werking van het kunnen volgen van het verhaal in bijvoorbeeld een film, maar ook de motiverende werking van een aansprekende 'verpakking' is genoemd. Bijvoorbeeld met behulp van stripverhalen of visuele ondersteuning. Dat kan de situatie aanschouwelijk maken, zoals een panelld zegt, zodat de leerling makkelijker zal meeleven. In die samenhang is ook gewezen op de visuele gerichtheid van de leerlingen en op de invloed van de t v (kijkgewoontes thuis). Er is echter ook opgemerkt, door iemand die er voor pleit om niet mee te gaan met de beeldgerichtheid van deze tijd, dat de Cito-luisteroefeningen voor Frans bij de leerlingen ook wel in de smaak vallen.

Enkele panelleden hebben tenslotte een verband gelegd met de moeilijkheidsgraad: de leerlingen kunnen hun motivatie verliezen als iets te moeilijk voor ze is. Ook kunnen ze hun motivatie verliezen als ze vaardigheden moeten oefenen die al in een eerder stadium van de opleiding verworven zijn.

### *Motiverend voor de leraar*

Meerdere panelleden brengen de motivatie van docenten ter sprake. Bijvoorbeeld: 'Het zou voor de docenten zo aardig zijn als meer dan 10 procent van de leerlingen belangstelling zou hebben voor Baudelaire'. Eveneens in verband met literatuur tegenover beschouwende teksten: 'Literatuur is een zaak voor liefhebbers, en dat geldt voor leraren en leerlingen. Een docent die geen echte liefhebber is of een slecht pedagoog zal de leerling slechts van de literatuur vervreemden. De leerling die heel andere interesses heeft, zal niet of nauwelijks bereikt worden met literaire teksten, terwijl hij nog wel open kan staan voor 'nuchterder' artikelen van algemeen-beschouwende aard'. Aldus dit panelld.

Ook van zakelijke brieven en formele gespreksituaties wordt enkele malen gezegd dat er een demotiverende invloed van uitgaat voor de leerlingen én de docent. Het zou tot vervelende of saaie lessen leiden voor zowel de leerlingen als de leraren. Een panelld voegt er echter de beperking aan toe: 'als docenten niet in staat zijn een 'natuurlijk' taalverwervingsproces gaande te houden'.

### **8.2.3 Behoeften aan talenkennis**

Om de keuze uit de voorgelegde stellingen te ondersteunen, of om de (on-)geschiktheid van een doelstelling te beargumenteren, is erg vaak het behoefte-aspect naar voren gehaald. Met wat voor soort situaties krijgen de leerlingen later te maken? Welke taalvaardigheden zijn dan nodig of nuttig voor de leerlingen? Er is ook op maatschappelijke behoeften gewezen, bijvoorbeeld van het bedrijfsleven, of behoeften die voortkomen uit onze internationale betrekkingen en dergelijke.

Behoeftte aan een vaardigheid betekent voor panelleden dat zo'n vaardigheid praktisch bruikbaar is, dat de leerlingen er na de opleiding iets mee kunnen doen.

Hoe groot die behoeften zijn, is op twee manieren uitgedrukt: *hoeveel* leerlingen zullen te maken krijgen met het taalgebruik, beschreven in een doelstelling? *Hoe vaak* zullen ze daarmee in aanraking komen? Hoe groter het aantal leerlingen, en/of hoe hoger de frekwentie, des te meer behoefte bestaat er aan die doelstelling.

*In welke kontekst behoefte aan taalvaardigheid?*

In erg veel gevallen blijft het niet alleen bij de vaststelling dat bepaalde vaardigheden al of niet in een behoefte voorzien.

Panelleden preciseren vaak verschillende maatschappelijke en sociale konteksten waarin aan bepaalde taalvaardigheden behoefte bestaat. Men heeft zich blijkbaar afgevraagd in wat voor soort maatschappij de leerlingen terecht zullen komen, in wat voor omstandigheden; welke activiteiten ze vermoedelijk zullen ondernemen. Men kan onderscheid maken tussen 'algemene konteksten' en 'specifieke konteksten'. De eerstgenoemde zijn algemeen in de zin dat ze voor heel veel mensen gelden: ze zijn bestanddeel van bredere maatschappelijke omstandigheden. Bij de 'specifieke konteksten' ligt de nadruk op situaties waarmee bepaalde categorieën leerlingen na hun opleiding in kontakt zullen komen. In de eerstgenoemde groep zijn door panelleden maatschappelijke en sociale verwachtingen genoemd, maar ook aktuele maatschappelijke ontwikkelingen en omstandigheden. Bij de specifieke konteksten gaat het om behoeften in het licht van de vervolgopleiding, de latere beroepsuitoefening en de vrije-tijdsbesteding van de leerlingen.

*Maatschappelijke en sociale verwachtingen met betrekking tot het moderne-vreemdetalengebruik*

Hieronder vallen algemeen geformuleerde argumenten als 'de maatschappelijke noodzaak vereist deze vaardigheid' of: 'deze vaardigheid behoort tot de veel voorkomende vereisten van het normale, moderne leven'. Een aantal panelleden wijst op bepaalde verwachtingen van de samenleving. Bijvoorbeeld over het lezen van kranten: 'Sociaal inzicht en kommentaar op wat er in de wereld gebeurt, wordt in onze samenleving hoger gewaardeerd dan literair inzicht en interesses.'

In andere argumenten is verwezen naar verwachtingen van buitenlandse korrespondenten of gesprekspartners. Panelleden over het korrekt schrijven van brieven: 'De schrijver zal meer gewaardeerd worden'; 'Brieven vormen een 'visite-kaartje'; 'Het is een wijze van jezelf presenteren'; 'Een korrekte schrijfwijze zal beter overkomen, juist in het Duits erg opvallend'. Ook 'havo-kandidaten dienen verder te gaan dan gesprekken over het weer, de top-tien en dergelijke. Ze moeten in een 'serieus' gezelschap op redelijk niveau kunnen meepraten over maatschappelijke

problemen als het milieu, de derde wereld, olie- en energieproblemen 'Een ander panellid 'De leerlingen moeten sociaal gezien het ruimere terrein van de omgang aankunnen (het kunnen uitdrukken van gevoelens) '

Ten slotte zien we in deze categorie enkele argumenten die verwijzen naar de verwachtingen van Franssprekenden ten opzichte van de leerlingen 'De ontwikkelde Franse gesprekspartner is zelf ook literair gevormd 'Onze leerlingen moeten niet de mindere zijn 'En 'Het psychologisch effect van het in het Frans en niet in het Engels vragen van een dienst of inlichtingen aan Franssprekenden '

### *Aktuele maatschappelijke ontwikkelingen en omstandigheden, van invloed op het moderne-vreemdetalengebruik*

Met deze argumenten laten panelleden zien dat aan bepaalde taalvaardigheden meer of juist minder behoefte zal bestaan op grond van maatschappelijke veranderingen Heel vaak zijn de over het algemeen toegenomen internationale kontakten en kommunikatiemogelijkheden genoemd Iemand voegt er aan toe dat, in tegenstelling tot vroeger, alle lagen van de bevolking hier op een zelfstandige manier bij betrokken willen zijn

Verder is herhaaldelijk het toegenomen belang van de telefoon als communicatiemiddel genoemd De (persoonlijke) brief wordt steeds meer teruggedrongen Wel is opgemerkt dat er tegenwoordig meer zakenbrieven geschreven worden dan vroeger

Als derde ontwikkeling is gesignaleerd dat onze samenleving steeds meer overspoeld wordt door visuele informatie (t v -programma's, film- en ander beeldmateriaal) Sommige panelleden voegen er aan toe ten koste van het lezen van kranten, andere ten koste van literatuur

Panelleden vermelden heel vaak onze internationale betrekkingen Economische, zakelijke of handelsbetrekkingen met Duitsland (als buurland) zijn veelvuldig genoemd, maar ook kontakten op sportief, hobby- en verenigingsgebied Ook de overige Duitstalige gebieden (DDR, Oostenrijk, Zwitserland) zijn hier genoemd In samenhang met het actief aan een vergadering kunnen deelnemen, is op de mogelijkheid van een functie bij de EEG gewezen

Enkele panelleden benadrukken de gerichtheid van Nederland op Engeland en de Verenigde Staten, en het nabuurschap van Franssprekende gebieden Bovendien zijn onze toeristische betrekkingen met andere landen ter sprake gebracht de jaarlijkse toeristenstroom naar Frankrijk en de vele Duitse toeristen in ons land (o m van belang voor banken, de horeca, winkels), verder het toenemend aantal reizen naar andere Franstalige landen (Belgie, Luxemburg, Zwitserland, Franssprekend Afrika) en naar Duitstalige landen

Door zeer veel panelleden is gewezen op de bijzondere plaats die het Engels in het internationaal verkeer inneemt Het Engels is zeer wijd (mondiaal) verbreid, het is een wereldtaal en doet dienst als 'lingua franca' Engels komt het eerst in

aanmerking als communicatiemiddel in het contact met buitenlanders en anders-  
taligen, aldus panelleden

### *(Mogelijkheden voor) vervolgopleidingen van de leerlingen*

Bij deze argumenten haken panelleden in op de vervolgopleidingen van de leerlingen in welke vervolgopleidingen zullen ze terecht komen? Welke taalvaardigheden zijn vereist of nuttig in het licht van die vervolgopleidingen? Hoe staat het met de aansluiting op die vervolgopleiding?

Bijvoorbeeld 'Het kunnen lezen van Engelstalige boeken is een sine qua non voor het volgen van wetenschappelijk onderwijs Vwo bereidt daar op voor ' Een ander voorbeeld 'Het lezen van beschouwende teksten in het Engels kan een nuttige doelstelling zijn voor mavo-leerlingen die bijvoorbeeld naar meao, havo of mbo gaan '

Hoewel deze lijst met legio andere voorbeelden uitgebreid zou kunnen worden, ook voor de andere talen, beperken we ons tot deze twee Ze zijn typerend voor de gedachtengang die bij deze overwegingen een rol speelt

Enkele panelleden hebben uitdrukkelijk de mogelijkheden voor verdere studie in het buitenland genoemd Het belang van literatuur is door sommigen in het bijzonder benadrukt voor leerlingen die de taal in kwestie gaan studeren

### *(Mogelijkheden voor) latere beroepsuitoefening van de leerlingen*

Op dezelfde manier als bij 'vervolgopleiding' spelen hier overwegingen in verband met de latere beroepsuitoefening van de leerlingen de voornaamste rol Het gaat niet alleen om bepaalde beroepen, maar ook om het in algemene zin kunnen functioneren in zakelijke of werkkontakten en het voldoen aan eisen die het bedrijfsleven of de werkkring stelt Wat voor soort werkkring, baan of betrekking zullen de leerlingen later vervullen? Welke vaardigheden zijn dan van belang? In een enkel geval worden specifieke beroepen of functies genoemd, bijvoorbeeld 'havo-leerlingen (meisjes) zullen later als receptioniste, secretaresse of verpleegster met dergelijke gebruiksaanwijzingen (in het Frans namelijk) te maken krijgen ' Meestal is echter geen bepaalde functie of beroepstype genoemd

In een aantal gevallen is uitdrukkelijk gelet op beroepsmogelijkheden na de vervolgopleiding

### *Aktiviteiten in de vrije tijd, persoonlijke behoeften*

Ook met deze argumenten zijn weer op een soortgelijke manier als in de twee vorige paragrafen behoeften aan moderne-vreemdetaalvaardigheden belicht Nu zijn het behoeften die samenhangen met activiteiten van de (ex-)leerlingen in de vrijetijdssfeer, of persoonlijke behoeften Dat wil zeggen, in tegenstelling tot behoeften die voortvloeien uit werk en opleiding of studie Bij deze argumenten zijn door panelleden wel vaak bepaalde activiteiten genoemd

Bij de eerste groep gaat het om taalvaardigheden die nuttig kunnen zijn voor toeristische activiteiten: vakantie, reizen en verblijf in het buitenland. Dan gaat het bijvoorbeeld om het bespreken van een hotel of camping, of om andere korte zakelijke of informele kontakten met buitenlanders.

Bij een ander deel van deze argumenten zijn de behoeften aan taalvaardigheden gezien in het licht van ontspanning, hobby's of interesses van de (ex-)leerlingen. We treffen hier bijvoorbeeld het lezen over hobby's in buitenlandse boeken aan; het kunnen volgen van buitenlandse t.v.-programma's of films. Een panellid noemt het meedoen aan internationale akties, zoals bijvoorbeeld anti-kernbomakties.

In weer andere argumenten noemen panelleden persoonlijke kontakten en relaties. Het schrijven van brieven aan of informele kontakten onderhouden met familie, vrienden, bekenden, korrespondentievrienden.

### *Behoeften en beschikbare alternatieven*

De behoefte aan een vaardigheid wordt soms minder dringend gevonden als er alternatieven beschikbaar zijn. Is er een andere vaardigheid of een ander middel voorhanden, waarmee hetzelfde doel bereikt kan worden?

Zo zegt een panellid bijvoorbeeld: 'Schrijven is voor mensen met enige schroom voor mondeling kontakt een uitkomst.' Enkele panelleden stellen dat het schrijven van brieven in veel gevallen omzeild kan worden door middel van telefoongesprekken. Een ander zegt: 'Wanneer mavo-leerlingen inderdaad ooit een briefje in het Frans zouden moeten schrijven, dan is er altijd wel een vriend of kennis die dat even kan doen.' Daar staat echter de uitspraak van een ander panellid tegenover, die zegt dat het kan voorkomen dat iemand een zakelijke brief in het Duits moet schrijven en die niet kan laten vertalen. Weer een ander zegt, dat je in zo'n geval ook een boekje voor schrijfvaardigheid ter hand kunt nemen en zo een brief samenstellen.

Woordenboeken en vakliteratuur zijn genoemd als een middel om technische termen te achterhalen. Iemand heeft ook gezegd dat voor het geven of vragen van eenvoudige inlichtingen met een 'phrase-book' volstaan kan worden.

In verband met het volgen van t.v.-programma's of films in een vreemde taal is opgemerkt dat er doorgaans ondertitels beschikbaar zijn.

In een laatste groep argumenten gaat het om situaties waarin een vreemde taal door een andere taal vervangen kan worden. Bij Duitsers kun je vaak met Engels goed redden, en in laatste instantie kun je bij hen altijd nog met Nederlands terecht, of je kunt je behelpen met steenkolen-Duits ('es ist kauss baussen'). Ten opzichte van Franssprekenden is door sommigen gezegd dat je bij hen soms ook met Engels,

misschien ook met Duits terecht kunt. Iemand voegt daaraan toe dat sukses dan niet gegarandeerd is. Datzelfde blijkt uit argumenten van panelleden die zeggen dat vaardigheden in het Frans noodzakelijk zijn, omdat Fransen slecht vreemde talen zoals Engels beheersen. Over lezen in het Frans is ten slotte nog opgemerkt dat je de echt goede Franse literatuur altijd nog in een vertaling kunt lezen.

#### 8.2.4. Algemene vorming

In de doelstellingen van dit onderzoek wordt steeds een vorm van taalvaardigheid omschreven: het gaat om het lezen of schrijven van verschillende teksttypen, om een gesprek voeren of om het verstaan van de taal in verschillende situaties.

Vaak spreken panelleden zich uit voor of tegen een doelstelling, niet omdat de vaardigheid in kwestie wel of niet nuttig, wenselijk en haalbaar is, maar omdat met die doelstelling een ander onderwijsdoel gediend (of geschaad) wordt, dat niet samenvalt met de vaardigheid zelf. Soms wordt zo'n verderreikend doel alleen aangeduid in globale termen als 'algemene vorming', 'vormende waarde', 'verrijking van de geest', 'verdieping' en dergelijke. In veel gevallen wordt echter ook veel specifieker aangegeven, welke vormingsdoelen men op het oog heeft. Die specificieker omschrijvingen vatten we hier samen in zes rubrieken:

- algemene ontwikkeling;
- kennis van vreemde landen, volken en kulturen;
- kunstzinnige en creatieve vorming;
- vorming tot kritische, geïnformeerde burger;
- ontwikkeling van sociale, intermenselijke vaardigheden en waarden;
- overige vormingsaspecten.

##### *Algemene ontwikkeling*

Panelleden wijzen erop dat bepaalde doelstellingen meer dan andere bijdragen tot de algemene ontwikkeling van de leerlingen of de leerling een instrument in handen geven om zijn algemene ontwikkeling te vergroten. Een panellid wijst op het 'sociale gewin' dat kennis van literatuur kan opleveren: er zijn situaties waarin het voordelen kan hebben je ontwikkeling of eruditie te kunnen demonstreren.

##### *Kennis van vreemde talen, volken en kulturen*

Panelleden motiveren hun voorkeur voor een bepaalde doelstelling vaak door er op te wijzen dat deze meer dan andere de leerling in staat stelt op de hoogte te raken van het land of de landen waar de taal gesproken wordt, van de mensen die er leven, van de instellingen, van andere zienswijzen en gebruiken, van actuele ontwikkelingen op politiek, cultureel en zakelijk gebied en, specifiek voor het Frans, van de inbreng op cultuur-filosofisch gebied van auteurs in die taal. Ook historisch inzicht wordt als vormingsdoel genoemd, en wel in verband met het lezen van literaire teksten. Kennis van land en volk wordt niet alleen op zich als wenselijk

doel beschouwd. Een panellid wijst erop dat de leerling daardoor inzicht krijgt in verschillen met de eigen cultuur en zo zijn inzicht in de eigen cultuur verdiept. Een ander signaleert dat 'kennis van' kan leiden tot 'begrip voor'. Tenslotte wordt er nog op gewezen dat de 'lichte lektuur' die in een van de doelstellingen wordt genoemd, ook de lektuur is die de 'native speaker' meestal leest.

### *Kunstzinnige en creatieve vorming*

Biedt een doelstelling veel of weinig mogelijkheden om de kunstzinnige vorming van leerlingen te bevorderen of hun creativiteit te stimuleren? Ook dat is een veel genoemde overweging.

Men gebruikt daarvoor termen als: 'de literair-kulturele vorming', 'de esthetische vorming' van de leerling moet aandacht krijgen; leerlingen moeten een gevoel ontwikkelen voor 'de poëtische dimensie van de taal'; de leerling moet 'de schoonheid van de taal' leren waarderen. Men wijst daarbij soms op het belang van de kunstzinnige vorming als tegenwicht tegen 'materialisme en utilitarisme in onze maatschappij'.

Iets dergelijks bedoelt ongetwijfeld ook het panellid dat schrijft 'zonder bellettrie wordt alles zo technokratisch, zo maatschappelijk relevant, zo politiek', of zijn voorkeur voor literaire teksten kernachtig motiveert met: 'Baudelaire is eeuwig, Le Monde is een krant.'

Tenslotte wijzen panelleden erop dat sommige doelstellingen zich meer dan andere er toe lenen om de creativiteit van leerlingen te bevorderen, hetzij door ze met 'creatieve taaluitingen' in aanraking te brengen, hetzij door hun zelfwerkzaamheid te stimuleren.

### *Vorming tot kritische, geïnformeerde burger*

Sommige doelstellingen zijn volgens panelleden meer dan andere geschikt om de vorming van de leerlingen tot kritische, geïnformeerde burgers te bevorderen. Die vorming tot weerbaarheid wordt soms gekoppeld aan inzicht in de gebruiksmogelijkheden van de taal zelf, soms aan toegang tot informatie die de leerling in staat moet stellen zijn eigen mening te vormen, soms aan 'mondigheid' in de meest letterlijke zin.

Doelstellingen lenen er zich meer of minder toe om de leerlingen inzicht te geven in de 'manipulatieve functie' die taalgebruik kan hebben, om ze 'het onderscheid tussen suggestieve en puur informatieve lektuur' duidelijk te maken.

Daarnaast kan de in de doelstelling omschreven vaardigheid een meer of minder geschikt instrument zijn om leerlingen toegang te geven tot informatie over politieke, maatschappelijke, kulturele en economische ontwikkelingen en ze zo in staat te stellen tot het vormen van een eigen mening. Een citaat dat deze argumentatie goed illustreert: 'Na de middelbare opleiding is het zeer gewenst om kennis te nemen van andere opinies over gemeenschappelijke belangen (de Rijnkwesie bijvoorbeeld) en daarmee niet het slachtoffer te worden van indoctrinatie en manipulatie.'

Ook de persoonlijkheidsvorming door kennismaking met literatuur kan tot die weerbaarheid leiden 'Een dergelijke vorming biedt de beste garantie voor immuniteit tegen de slogans van links tot rechts'

Tenslotte wordt de 'mondigheid' in de meest letterlijke zin door sommige doelstellingen meer bevorderd dan door andere leerlingen moeten toegerust worden om hun standpunten te kunnen verdedigen, ze moeten 'weerbaar zijn in hun kontakten met niet-Nederlandssprekenden', 'grotere mondigheid eist actief taalgebruik'.

### *Ontwikkeling van sociale, intermenselijke vaardigheden en waarden*

In welke mate biedt een doelstelling de leerlingen mogelijkheden om sociale kontakten te leggen en te onderhouden? Ook dat is een vormingsaspect dat panelleden naar voren brengen Een veel genoemd sleutelwoord in dit verband is 'kommunikatie' 'een taal is in eerste instantie een medium voor tussenmenselijke kontakten', 'informatie uitwisselen, communiceren is het doel van de taal'. Een enkeling spreekt zelfs van 'verbroedering tussen de volken'.

Voor veel leerlingen zal het feit dat ze in staat zijn om directe kontakten, van mens tot mens, te leggen, ook een stimulans betekenen om zich in de cultuur en leefwereld van een ander land te verdiepen, zo stelt een panelid Het kan ook zijn gevoel van eigenwaarde, zijn zelfvertrouwen vergroten, zeggen anderen. Tenslotte merkt iemand op dat leerlingen met bepaalde vaardigheden, bijvoorbeeld een zakelijk briefje kunnen schrijven, ook anderen (familie, kennissenkring) van dienst kunnen zijn

### *Overige vormingsaspecten*

Door sommige panelleden wordt een vormingsaspect naar voren gebracht dat bij benadering zou passen onder de noemer 'leren denken' of 'intellectuele vorming' Zo merkt men op 'Het schriftelijk formuleren kan ertoe bijdragen gedachten te ordenen', en 'schrijven is ( . ) vorm geven aan je gedachten, argumenten verzamelen, logisch redeneren, etc.', '(leerlingen moeten leren) hoe een betoog is opgebouwd, hoe in een tekst informatie wordt overgedragen'.

Meer aan karaktersvorming dan aan intellectuele vorming denken vermoedelijk panelleden die stellen '(Het leren schrijven van zakelijke brieven bevordert) de discipline in het omgaan met een onderwerp', en '(training in luistervaardigheid) prikkelt de kandidaat tot alert zijn'.

Bij het in deze paragraaf genoemde type overwegingen denkt men meer in leerplantermen dan in termen van doelstellingen Men gaat er blijkbaar van uit dat de vaardigheid die in de doelstelling omschreven wordt, ook in diezelfde vorm in de opleiding moet worden geoefend Voor de hand liggend is dat wel, maar het is geen strikte noodzaak Een doelstelling geeft aan, wat de leerling aan het einde van de opleiding moet kunnen, niet wat hij tijdens de opleiding moet doen



Om hun voorkeur voor een bepaalde stelling of een geschiktheidsoordeel over een doelstelling toe te lichten, brengen de meeste panelleden ook argumenten naar voren die op het algemeen (sommigen algemeen-vormend) karakter van mavo, havo en vwo slaan. Past een doelstelling bij dat algemene karakter? De redenering verloopt over het algemeen zo: taalvaardigheden die specifiek op beroepsuitoefening gericht zijn, behoren geen einddoelstelling van mavo, havo en vwo te zijn, gezien het algemeen(-vormend) karakter van deze onderwijstypen. In een geval komen we het omgekeerde argument tegen: een bepaalde vorm van taalgebruik is geschikt als einddoelstelling, gezien het algemeen-vormend karakter van deze onderwijstypen (briefje schrijven in het Engels voor mavo-leerlingen, in tegenstelling tot verslag of samenvatting).

Panelleden gaan soms nog wat verder. Er zijn enkele opmerkingen gemaakt over het algemeen karakter van het avo, over welke vaardigheden te specifiek gevonden worden en over waar die specifieke vaardigheden wel aan bod kunnen komen.

### *Algemeen karakter avo*

In verband met het algemeen karakter van onderwijstypen in het avo, de algemeen-vormende gerichtheid, zegt een panellid bijvoorbeeld: 'Havo-ers kunnen in een zeer breed spectrum van beroepen terecht komen, en het gaat niet aan om ze al voor te tekenen.' Een ander panellid merkt in verband met schrijfvaardigheid op, dat er in het avo, in tegenstelling tot bijvoorbeeld meao, geen sprake kan zijn van echte handelskorrespondentie. Het gaat in het avo om schrijfvaardigheid in algemene zin. Daaronder vallen volgens dit panellid brieven aan familie en vrienden, maar ook het verstrekken en vragen van 'op de persoon betrokken informatie'.

### *Wanneer te specifiek?*

Wanneer vinden panelleden taalvaardigheden te specifiek, gezien het algemeen karakter van het avo? Enkele panelleden zeggen in het algemeen dat er in het avo niet al te veel rekening moet worden gehouden met de latere beroepsuitoefening of het werk waarmee de leerlingen te maken zullen krijgen. Taalvaardigheden die met een baan samenhangen zouden niet op het avo thuishoren. Zakelijke of handelskorrespondentie is herhaaldelijk genoemd als te specifiek voor het avo. Vaak ook het eigen idioom, of het typische jargon dat in werkkontakten, in de beroepsuitoefening of in zakelijke korrespondentie gebruikt wordt.

### *Waar dan wel?*

Veel panelleden geven aan waar die te specifieke taalvaardigheden dan wel geleerd kunnen worden. De vervolgopleiding is onder andere genoemd. Het beroepsonderwijs komt vaak terug (bijvoorbeeld hts, meao, hcao). Verder specialistische

kursussen, praktijkopleidingen, kursussen handelskorrespondentie of zakelijke korrespondentie. Ook is gezegd dat de leerlingen de benodigde specialistische vaardigheden na de opleiding zelf kunnen bijspijkeren in de praktijk, door het van collega's te leren, of door bijvoorbeeld in een bedrijf oude korrespondentie op te slaan. Op die manier kunnen ook de specialistische termen gevonden worden die voor een bepaald bedrijf van belang zijn. Een panellid geeft het voorbeeld van korrespondentie over een onvolledige leverantie van 20 gros vulpennen. Een aantal panelleden geeft uitdrukkelijk aan dat de grondslag voor de verwerving van deze specifieke taalvaardigheden in de op het avo verworven algemene kennis ligt. Ten slotte is naar voren gebracht dat men het schrijven van brieven in het algemeen beter kan overlaten aan gekwalificeerde korrespondenten of vertalers.

#### **8.2.6. Onderwijskundige effecten**

In deze overwegingen bij de keuze van doelstellingen staan de uitstralingsinvloeden, de terugslag op het onderwijs die van een doelstelling kan uitgaan, centraal. Het zijn slechts weinig argumenten.

In het algemeen is opgemerkt dat onderwijskundige effecten van een doelstelling erg belangrijk zijn.

In verband met schrijfvaardigheid is gewezen op het gevaar dat men in het onderwijs geneigd zal zijn zich weer toe te leggen op het tot in de perfectie inoefenen van grammatikale regels. Men wijst op het gevaar dat formele korrektheidseisen weer de boventoon gaan voeren. Volgens één van de panelleden hebben deze eisen al 'voor veel mensen geleid tot afkeer, angst en dergelijke'. Andere panelleden zijn bevreesd dat het onderwijs voor het schrijven van een korte, zakelijke brief kan ontaarden in het aanleren van 'kunstjes'; dat het een 'papegaaiachtig' schrijven van stereotiepe briefjes volgens vaste modellen wordt.

Van het lezen van lichte lektuur wordt gevreesd dat het oppervlakkig lezen in de hand kan werken.

Een panellid in deze categorie zou vóór het lezen van literaire teksten zijn, als de onderwijspraktijk er anders uit zou zien. Hij is tegenstander, op grond van de gebruikelijke werkwijze bij het letterkunde-onderwijs: 'Veel feiten en de opdracht zelfstandig een 10-tal boeken uit de verschillende literaire perioden te lezen. Vaak beperken de leerlingen zich tot resumés. Ze lezen omdat het moet voor het examen. Er wordt mondeling overhoord, niet alle gelezen werken komen aan bod. Er worden vaak drie cijfers gegeven, namelijk voor de inhoud, voor de uitspraak, voor de spreekvaardigheid (natte vinger)', aldus dit panellid.

Tenslotte wijst een panellid op de gunstige terugslag ('backwash-effect') op het onderwijs van een toets voor het schrijven in de vreemde taal, ook als men grammatikale korrektheid niet als eerste maatstaf bij de beoordeling laat gelden.

In deze rubriek vallen argumenten voor of tegen doelstellingen, die verband houden met taalverwervingsprocessen. We zien drie soorten argumenten

- een doelstelling is geschikter als beheersing van de taalvaardigheid de leerlingen in staat stelt hun taalvaardigheden en -kennis (zelfstandig) op peil te houden, of uit te breiden, dan wel te verbreden of te verdiepen,
- een doelstelling is geschikter als oefening in de deelvaardigheid tegelijkertijd de verwerving van andere aspecten van taalkennis en -vaardigheden bevordert,
- een doelstelling is geschikter als de verworven vaardigheid langer zal beklijven (na de opleiding)

### *Op peil houden en uitbreiden van taalvaardigheden en -kennis*

Kan een verworven vorm van taalvaardigheid, beschreven in een doelstelling, bijdragen aan het op peil houden, het bijhouden van taalkennis en -vaardigheden na de opleiding? Kan ze bijdragen aan de uitbreiding (verbreding, verdieping) van de bestaande taalkennis en -vaardigheden?

Dat zijn de centrale vragen bij deze overwegingen. Ze gaan vaak samen met de gedachte aan een taalkundig fundament, een basis. Is die basis aanwezig, dan kunnen de leerlingen zelfstandig, zonder veel inspanning en moeite hun taalkennis en vaardigheid op peil houden of uitbreiden. Zo is in het algemeen het belang van een stevig grammaticaal fundament sterk benadrukt.

Als geschikt voor het bijhouden van het Frans is het kunnen volgen van een film of t v -programma genoemd, en wel voor havo-leerlingen. Met dit niveau in het Frans zouden zij waarschijnlijk hun taalvaardigheid op peil kunnen en willen houden. Een ander panellid acht hiervoor het kunnen lezen van korte informatieve teksten in het Frans geschikt (b v een zakenbrief of telegram, een gebruiksaanwijzing of recept, een krantebericht). Hij vindt deze doelstelling een konfrontatie met het Frans voor velen (ook voor hen die niet in het buitenland verblijven), die op zinvolle wijze de verworven kennis in stand houdt. Van lezen (kranten, lichte lektuur, literatuur) is overigens meerdere malen gezegd dat het kan bijdragen aan zowel het op peil houden, als het uitbreiden en verdiepen van taalkennis, in het bijzonder uitbreiding van de woordenschat en het idioom. Kranten zijn speciaal van belang voor uitbreiding van de eigentijdse woordenschat.

Een ander panellid vindt het kunnen lezen van beschouwende teksten een voldoende basis voor het lezen van literatuur. 'Literatuur is een luxe waaraan geen echte behoefte bestaat. Waar die behoefte wel bestaat kan men met de kennis (benodigd voor, verworven door) het lezen van beschouwende teksten, zelf aan die behoefte voldoen.'

Beheersing van spreekvaardigheid in informele situaties en beheersing van het

schrijven van informele brieven zijn herhaaldelijk gezien als een goed fundament om deze vaardigheden ook snel en gemakkelijk te kunnen toepassen op formele gespreksituaties en op formele, zakelijke brieven.

Enkele panelleden zijn echter een andere mening toegedaan. Zij vinden dat je de vereisten voor beheersing van formele gespreksituaties, zoals de afstandelijkheid die je moet bewaren, niet zo maar kunt aanvoelen en dat ze daarom apart geleerd moeten worden.

### *Invloed op de verwerving van andere taalvaardigheden en -kennis*

Hier ligt de nadruk op de gunstige invloed die het verwervingsproces van een deelvaardigheid uitoefent op de verwerving van andere aspecten van taalbeheersing. Vanuit dit oogpunt kiezen sommige panelleden vóór het mikken op beheersing van formele gespreksituaties en het schrijven van zakelijke brieven. Hun argument is dat dan tegelijkertijd de bij-effecten voor verwerving van de informele vaardigheden voldoende groot zijn. Een panellid voert deze gunstige invloed voor het schrijven van informele brieven terug op het feit dat zakelijke correspondentie een hoger niveau qua syntaxis vereist.

Van grammatikaal en idiomatisch goed leren schrijven in het algemeen wordt ook een gunstige invloed verwacht op de verwerving van spreekvaardigheid. Iemand formuleert het zo: 'Schrijven als produktieve vaardigheid garandeert een zekere grammatikale kennis, die het taalbewustzijn kan verhogen. Dat leidt weer tot een betere produktieve mondelinge vaardigheid: spreken'. Weer een ander panellid legt de nadruk op andere schrijfvaardigheden dan het schrijven van brieven (bijvoorbeeld samenvatting) als een goed middel om ook de produktieve taalvaardigheid te vergroten.

In het bijzonder voor het Duits wijst een panellid op het belang van het schrijven voor het kunnen doorgronden van de betekenis van een zin. Bijvoorbeeld in verband met naamvallen, werkwoordsvormen, en de Konjunktiv.

Ten opzichte van luisteren en verstaan zien we twee opvattingen. 'Veel luisteren komt op den duur ook de andere 'skills' ten goede.' En: 'Via de luisterervaringen ontwikkelen zich — onbewust — ook de produktieve vaardigheden.' De tweede opvatting gaat uit van een omgekeerd effect: 'Aktief in een taal als Engels bezig zijn is ook stimulerend voor het verstaan.'

Passieve taalkennis in het algemeen, receptieve taalbeheersing vinden verschillende panelleden een goede basis voor actieve beheersing van de taal.

Een panellid verwijst naar experimenten op taalbeheersingsgebied, die zouden aantonen dat een grote leesvaardigheid tevens voorwaarden schept om aktief de (Duitse) taal te gebruiken.

### *Beklijving*

Bij deze (weinige) argumenten vóór of tegen een doelstelling, gaat het om de bekliving van verworven taalvaardigheden. Blijft een vaardigheid iemand lang bij na de opleiding, of gaat ze spoedig verloren?

Een panellid kiest voor spreekvaardigheid (in tegenstelling tot verstaan), omdat spreekvaardigheid door oefening beter beklijft, waarbij hij zich beroept op 'leerpsychologische overwegingen'. Een ander panellid is daarentegen van mening dat op de lange termijn de parate kennis (spreekvaardigheid) afneemt, terwijl de passieve kennis, wellicht levenslang, blijft. 'Als het rendement doorslaggevend is, dan is het besteden van meer tijd aan receptieve vaardigheden verantwoord', zo vervolgt hij. Hetzelfde geldt voor leesvaardigheid, vindt hij. Over schrijfvaardigheid zegt hij dat ook daarbij het gevaar bestaat dat ze zonder frekwente oefening verloren gaat.

## **8 2 8 Toetsingsargumenten**

Meerdere panelleden betrekken in de overwegingen bij hun keuzes het element van toetsing. Ondanks de naar verhouding weinig argumenten in deze rubriek zijn er toch grote verschillen. In sommige gevallen gaat het er om of een vaardigheid al dan niet (goed) te toetsen of te operationaliseren is. In andere gevallen wordt gesteld dat een bepaalde vorm van taalgebruik een goede graadmeter is voor beheersing van de taal in een ruimer opzicht. Dat laatste is bijvoorbeeld naar voren gebracht voor een korte zakelijke brief in het Frans. Ook voor het kunnen volgen van een lezing of toespraak om de passieve kennis van de leerlingen te kunnen vaststellen. Ook schrijven is gezien als toetsmogelijkheid, een kans voor minder goed van de tongniem gesnedenen om zich op het vreemde-taalgebied productief te tonen.

Andere uitspraken gaan over het actief deelnemen aan een vergadering waarin Duits de voertaal is. Een panellid is van mening, dat als het resultaat van spreekvaardigheid ergens moet blijken, het dan wel in zo'n vergadering is. Iemand anders stelt echter dat het een niet te controleren eis is. Enkele anderen maken een onderscheid tussen aan de ene kant 'actief deelnemen' en aan de andere kant spreekvaardigheid in en kennis van het Duits. Want, zo zegt een van deze panelleden: 'Ik vind niet dat dit een te toetsen einddoelstelling voor havo mag zijn, omdat het gevaar bestaat dat er in plaats van taalvaardigheid, sociale, psychische, contactuele vaardigheden worden gemeten.'

## **8 2 9 Kanttekeningen bij kanttekeningen**

Op verschillende plaatsen in de vragenlijst voor de eerste ronde was ruimte voor het maken van kanttekeningen bij de opzet van het onderzoek of het aanvullen van de argumentatie met opmerkingen die men bij de vragen niet kwijt kon. Daarnaast zijn ook bij de vragen zelf opmerkingen gemaakt en commentaren geleverd. In deze paragraaf geven we een korte samenvatting van deze kanttekeningen en opmerkingen, voor zover ze al niet in de voorgaande samenvattingen aan de orde zijn geweest.

Daarbij zijn ook opmerkingen van panelleden waarvan het onzeker leek of ze nu wel of niet als argument voor een doelstellingenkeuze zijn op te vatten. Daarvan wordt een overzicht onder het kopje: 'Nog meer argumenten?' gegeven.

In de brochure voor panelleden zijn commentaren van de onderzoekers op beide typen kanttekeningen opgenomen waarin vragen worden beantwoord, onduidelijkheden opgehelderd en omissies gecorrigeerd. Om misverstanden te voorkomen is steeds expliciet aangegeven waar de opmerkingen van panelleden ophouden en het commentaar begint.

### *Opmerkingen van panelleden*

De opmerkingen van panelleden zijn grosso modo te vangen onder de volgende trefwoorden:

- - mavo-3
- 'dat is mijn vak niet'
- het talenaanbod
- niveauproblemen
- te utilitaire doelstellingen
- andere doelstellingen.

### *mavo-3*

Panelleden wijzen erop, dat er twee mavo-opleidingen zijn, een driejarige (meestal mavo-3 genoemd) en een vierjarige (gewoonlijk aangeduid met mavo-4 of kortweg mavo). In vragenlijst en toelichting is alleen de aanduiding mavo gebruikt.

### *Kommentaar*

Het gaat in dit onderzoek om einddoelstellingen voor de vierjarige mavo-opleiding. De drie-jarige opleiding, die de laatste jaren al steeds minder leerlingen trok, wordt vervangen door één vierjarige mavo-opleiding, waar de leerlingen voor elk vak kunnen kiezen uit twee niveaus, het A-niveau (dat vermoedelijk veel gelijkenis zal vertonen met het mavo-3 niveau) en het B-niveau (ongeveer het niveau van het huidige mavo-4). Gezien het aflopen van de mavo-3-opleidingen en het nog experimentele karakter van het nieuwe mavo-4 met examens op twee niveaus, beperken we ons in dit onderzoek tot het huidige mavo-4.

### *'Dat is mijn vak niet'*

Sommige panelleden hebben er moeite mee om een oordeel te geven over doelstellingen voor een taal waarin zij zelf niet gespecialiseerd zijn. Een panellid meent zelfs dat bijvoorbeeld germanisten geen uitspraak zouden mogen of kunnen doen over doelstellingen voor Frans of Engels.

Dit punt hangt sterk samen met de manier waarop men de doelstellingen formuleert.

Ons uitgangspunt in dit onderzoek is geweest: formuleer de doelstellingen niet in vakspecialistische termen, maar in zo algemene termen dat *alle* bij onderwijs betrokkenen, ook leerlingen, ook ouders, ook docenten in andere vakken of van andere schooltypen, kunnen volgen waarover het gaat. Wij zijn van mening dat beslissingen over wat men met het onderwijs wil bereiken, niet het privilege van vakspecialisten zijn. Gespecialiseerd zijn in een taal wordt naar onze mening pas een strikte eis, als men de doelstellingen ten behoeve van toetsontwikkeling gaat operationaliseren en als men een leerplan gaat opzetten dat aangeeft hoe de doelstellingen bereikt moeten worden.

### *Het talenaanbod*

Enkele panelleden vinden dat ze hun mening over wat het talenaanbod zou moeten zijn, onvoldoende naar voren kunnen brengen.

Een panellid stelt, dat er naar zijn mening geen Frans gegeven moet worden op de mavo. Een ander vindt dat zijn ideeën over een Europese taalpolitiek onvoldoende tot hun recht konden komen bij de verschillende vragen. 'Idealiter zou ieder enkele belangrijke Europese talen minstens passief moeten beheersen (...) zodat men ofwel zijn moedertaal ofwel een andere vreemde taal van zijn keuze kan spreken.'

### *Kommentaar*

De vraag, welke talen op de verschillende schooltypen moeten worden gegeven, maakt strikt genomen geen deel uit van het keuzeprobleem dat we willen oplossen. We zijn in dit onderzoek uitgegaan van de status quo: er wordt nu eenmaal momenteel zowel op mavo als op havo en vwo Frans, Duits en Engels gegeven. Er is in dit onderzoek maar één manier waarop men kan aangeven dat men vindt dat een bepaalde taal niet gegeven moet worden op mavo, havo of vwo. Men kan bij de vraag naar de geschiktheid van doelstellingen bij alle doelstellingen het antwoord 'zeer ongeschikt' kiezen.

### *Niveauproblemen*

Het niveauprobleem keert vaak en op verschillende manieren terug in de commentaren. De opmerkingen in kwestie komen alle hierop neer: men vindt dat het niveau dat de leerling moet bereiken, onvoldoende in de doelstelling is uitgewerkt.

Soms volstaat men met de opmerking, dat de doelstellingen te ruim, te vaag, te algemeen omschreven zijn. Men weet geen weg met globale aanduidingen als 'literaire teksten', 'radioprogramma's', 'lichte lektuur': welke literaire teksten? waar gaan die radioprogramma's over? Een panellid verwoordt dit type bezwaren als volgt: 'Het is veel te schematisch. Er zijn literaire teksten (...) die je best op mavo-niveau kunt presenteren en er zijn er die daar niet voor geschikt zijn.'

Hetzelfde probleem wordt vaak ook in een wat andere vorm naar voren gebracht. Er zijn nogal wat panelleden die, bij het motiveren van hun keuzes, wijzen op de haalbaarheid en daaraan een opmerking toevoegen over het niveau waarop men iets haalbaar vindt. Men vindt bijvoorbeeld een doelstelling haalbaar mits de formele korrektheidseisen niet te hoog worden opgeschroefd, mits het taalgebruik beperkt blijft tot bepaalde onderwerpen, mits het taalmateriaal dat men de leerlingen voorlegt, naar vocabulaire en zinsbouw niet te moeilijk is, mits de spreeknelheid niet te hoog is, mits er in de te verwerken teksten standaardtaal wordt gebruikt en bijvoorbeeld geen extreem informele taal, mits er beperkingen worden opgelegd aan het aantal en het soort onderwerpen.

### *Kommentaar*

Waarom hebben wij – welbewust – de doelstellingen in zo algemene termen geformuleerd (al zijn ze wel veel specifieker dan wat bijvoorbeeld in de examenprogramma's van het avo staat) en waarom hebben we ons zo weinig gelegen laten liggen aan een preciezere niveau-afbakening?

In de Toelichting die in de eerste onderzoeksrunde aan de panelleden is toegestuurd, is het probleem van de niveauspecificatie, waar het bij dit type opmerkingen in feite om gaat, vrij uitvoerig aan de orde geweest.

Wij hebben daar gesteld, dat we in dit onderzoek de vraag naar het niveau van de taalbeheersing zoveel mogelijk buiten beschouwing wilden laten. Voor die keuze hebben we twee redenen aangegeven. We hebben gesteld dat we, door de niveauvraag in het onderzoek te betrekken, het risico zouden lopen dat alle aandacht opgaat aan toetsings- en operationaliseringsproblemen en de eerste vraag waar het ons hier om gaat, wat moeten leerlingen leren, te ver naar de achtergrond verdwijnt. Verder vinden wij, dat het mogelijk moet zijn eerst in voor iedereen toegankelijke termen te bepalen wat leerlingen moeten kunnen. In onze optiek moeten er eerst doelstellingen, geformuleerd in voor alle betrokkenen begrijpelijke termen, worden gekozen. Pas daarna moet de stap gezet worden naar operationele doelen en naar een leerplan. Dan pas komt dus de vraag aan de orde hoe goed een leerling iets moet kunnen, wat de vereiste minimumprestatie is, onder welke voorwaarden die gerealiseerd moet worden en langs welke wegen met welke middelen die doelen moeten worden bereikt.

Naar onze mening zou men dus eerst moeten beslissen of literaire teksten lezen al dan niet tot de doelstellingen van het mavo hoort. Als het antwoord bevestigend is, moet men uiteraard vervolgens gaan kijken welke literaire teksten geschikt zijn voor mavo-leerlingen. Prevert zal dan vermoedelijk eerder in aanmerking komen dan Racine, Enid Blyton eerder dan Shakespeare en Gottfried Keller eerder dan Goethe.

Zelfs als men met deze opstelling waarvoor wij in het onderzoek gekozen hebben, akkoord gaat, blijft nog de vraag of we de doelstellingen niet wat strakker en preciezer hadden kunnen omschrijven, zonder meteen in niveau- of operationalisatie-diskussies verzeild te raken. Waarom bijvoorbeeld, vraagt een panellid, bij



leesdoelstellingen wel een indeling in vier teksttypen, en bij de doelstelling 'film of t.v.-programma volgen' geen verdere indeling in typen films of t.v.-programma's? Voor het antwoord moeten we even terug naar de vraag: wat zijn doelstellingen in dit onderzoek?

Uitgangspunt bij de konstruktie van de doelstellingenlijst was de vaststelling dat talenonderwijs erop gericht is de leerlingen te leren de vreemde taal te gebruiken. Dit algemene doel — het gebruik van de vreemde taal — is opgesplitst in een aantal doelen die elk een vorm van taalgebruik weergeven. We hebben in de toelichting uit de eerste ronde wel aangegeven *hoe* de opsplitsing in 'deelvormen' van taalgebruik gerealiseerd is, maar niet *waarom* we juist voor deze opsplitsingen en niet voor andere hebben gekozen.

Eén belangrijke reden daarvoor willen we hier noemen. We hebben aansluiting gezocht bij bestaande formuleringen van doelstellingen voor vto. Wat men daarin relevante onderscheidingen vond van vormen van taalgebruik — en het onderscheiden van teksttypen in verband met leesvaardigheid was er één van — hebben we overgenomen, met dien verstande dat er voldaan moest zijn aan de eis dat die onderscheidingen in voor leken begrijpelijke termen te omschrijven waren.

Het zou natuurlijk mogelijk geweest zijn om nog veel verfijnder onderscheidingen aan te brengen. Wij vonden echter aansluiting bij recente doelformuleringen zo belangrijk, dat we die niet hebben gekozen.

### *Te utilitaire doelstellingen*

De doelstellingen zijn te veel op het utiliteitsprincipe gericht. Ze zijn wel erg pragmatisch. Taal wordt hier alleen als een stuk gereedschap gezien. Dat zijn bezwaren die door panelleden naar voren worden gebracht. Men meent dat daardoor verderreikende onderwijsdoelen uit het gezicht verdwijnen.

'We doen de leerlingen onrecht aan hen (het) contact met het leven en de ervaringen van andere mensen uit andere kulturen te onthouden door taal uitsluitend als gereedschap voor omschrijfbaar doeleinden aan te bieden', schrijft een panellid. 'Mag ik aannemen dat er bij een volgende ronde nog andere doelstellingen komen? Deze zijn wel erg pragmatisch', schrijft een ander.

### *Kommentaar*

Binnen de kontekst van het talenonderwijs, waar het hier over gaat, loopt de weg naar die andere doelen, in het vlak van de persoonlijkheidsvorming, altijd en onontkoombaar via het leren hanteren van de taal. Dat betekent niet dat in dit onderzoek vormingsdoelen geen rol spelen in de discussie en bij het kiezen, wel dat die rol indirekt is. Men zal zich, bij de beoordeling van de geschiktheid van doelstellingen, mede laten leiden door het belang dat men hecht aan vormingsaspecten en de mogelijkheden die men ziet om via deze of gene doelstelling bepaalde vormingsdoelen te bereiken. Welk belang men daaraan hecht en hoe men die mogelijkheden inschat, zijn vragen die we via dit onderzoek proberen te beantwoorden.

De indeling in de traditionele vier vaardigheden is te star, stelt een panellid. Daardoor vallen doelstellingen die niet in dat keurslijf passen, uit de boot. Voorbeelden: vertalen, kunnen optreden als intermediair (tussen gesprekspartners die elkaars taal niet spreken of verstaan), verstaan van een niet-native gesprekspartner.

Een ander panellid merkt op dat er bij de leesdoelstellingen geen onderscheid gemaakt is tussen globaal (extensief, cursorisch) lezen en intensief lezen. Ten slotte wordt de vraag gesteld waarom de doelstellingen niet omschreven zijn in termen van taalfuncties die de leerling moet beheersen.

### *Kommentaar*

In de doelstellingslijst is enigszins afgeweken van de gebruikelijke indeling in vaardigheden. De gangbare tweedeling van de mondelinge vaardigheden in spreken en luisteren is geworden: het voeren van een gesprek (in de doelstellingen 9 t/m 15 worden gesprekssituaties omschreven waarin men de taal moet kunnen spreken én verstaan) en het verstaan (in de doelstellingen 16 t/m 18 worden situaties omschreven waarin men de taal moet kunnen verstaan zonder dat men zelf kan ingrijpen in het taalaanbod). Dat ook deze wat afwijkende vierdeling geen ruimte laat voor doelstellingen als vertalen en tolken, is juist.

Wat het onderscheid intensief-extensief lezen betreft: wij zijn bij de leesdoelstellingen inderdaad uitgegaan van een andere indeling, namelijk naar teksttype. Er is geen een-op-een relatie tussen teksttype en de leeshouding of het leesdoel die met 'extensief' en 'intensief' worden aangeduid: je kunt ook een stripverhaal intensief lezen en een zakenbrief extensief (al is het eerste niet leuk en het tweede niet verstandig). Enig verband is er natuurlijk wel: het ene teksttype zal vaker meer extensief gelezen worden, het andere meer intensief. Breitenstein (1974, p. 249) koppelt het extensieve lezen aan wat wij lichte lektuur of anekdotische teksten hebben genoemd, en intensief lezen aan 'wetenschappelijke of literaire werken, economische of politieke overeenkomsten, kontrakten, etc.' (voorbeelden van teksttypen uit de doelstellingen 2, 3 en 4).

Als men deze koppeling accepteert, dan is dus ook de tweedeling cursorisch-intensief in de doelstellingslijst terug te vinden.

Ten slotte het voorstel om doelstellingen te omschrijven in termen van taalfuncties. Naar onze mening betekent dat, dat men een stap overslaat. Eerst moet men bepalen in welke situaties leerlingen de taal moeten kunnen gebruiken. Het vaststellen daarvan is een *beslissingsprobleem*: men moet, argumenten tegen elkaar afwegend, een keuze maken. Daarna moet men bepalen welke taalfuncties de leerling daarvoor moet beheersen. Het vaststellen daarvan is een *empirisch probleem*: analyse van taalgebruikssituaties moet uitwijzen welke functies nodig zijn.

## *Nog meer argumenten?*

Zoals gezegd, leek het bij sommige opmerkingen van panelleden onzeker of ze nu wel of niet als argument voor een doelstellingenkeuze zijn op te vatten. Om het panel de gelegenheid te geven zelf daarover een mening te vormen, volgt ook daarvan in deze paragraaf een samenvatting. Niet als hiervoor geven we steeds, na de samenvatting van opmerkingen van panelleden, ons eigen commentaar. Daarin geven we aan, waarom wij er aan twifelen of de opmerkingen in kwestie wel als argument zijn op te vatten.

In telegramstijl weergegeven komen de opmerkingen in kwestie hierop neer

- wie A kan, kan ook B
- A is te simpel, ze kunnen meer
- leerlingen leren veel van A
- er moet nu eenmaal verschil zijn tussen mavo, havo en vwo

*'Wie A kan, kan ook B'*

Sommige doelstellingen zijn begrepen in andere: wie A kan, kan ook B, zeggen panelleden nogal eens. En in zo'n geval, redeneert men dan verder, hoeft B niet meer apart als doelstelling genoemd te worden. 'Als de vwo-er kan omgaan met literaire en beschouwende teksten, kan hij dat zeker met detectives, strips etc. Dat hoeft niet expliciet als doelstelling te worden opgenomen.'

### *Kommentaar*

Er is altijd wel een zekere overlapping tussen twee doelstellingen. Er wordt immers bij verschillende taalactiviteiten op verschillende manieren gebruik gemaakt van deels dezelfde taalbasis. Kompleet is, in de in dit onderzoek gebruikte lijst met doelstellingen, de overlapping nooit. Of laten we het bescheidener uitdrukken: we hebben geprobeerd de doelstellingen zo te formuleren dat er steeds duidelijke taal- en onderwijsrelevante verschillen tussen de ene doelstelling en de andere zijn aan te geven. Die verschillen zijn in de 'Toelichting voor deelnemers aan het onderzoek' uit de eerste ronde beschreven.

Maar zelfs als de ene taalgebruiksvorm de andere impliceert, is daarmee naar onze mening nog niet gezegd dat alleen de meest omvattende de einddoelstelling zou moeten zijn. Het is heel goed denkbaar dat men vindt dat én de ene en de andere einddoelstelling moet worden. Een lijst met einddoelstellingen voor een schooltype zal immers in het algemeen verschillende taalgebruiksvormen bevatten, waarvan sommige in kortere, andere in langere tijd kunnen worden bereikt.

*'A is te simpel, ze kunnen meer'*

Een veel gemaakte opmerking die heel dicht bij de zoeven genoemde ligt, is dat kan geen einddoelstelling zijn, leerlingen kunnen best meer aan

### *Kommentaar*

Naar onze mening kan de inschatting dat leerlingen meer aan kunnen dan wat in een bepaalde doelstelling A omschreven is, leiden tot *twee typen keuze*, ofwel men kiest andere doelstellingen en niet A, ofwel men kiest A en daarnaast andere doelstellingen.

#### *'Leerlingen leren veel van A'*

Soms wordt erop gewezen dat oefening in een bepaalde vorm van taalgebruik het aanleren van andere vaardigheden bevordert 'Schrijven is van belang ter ondersteuning van andere vaardigheden', stelt iemand Een enkeling voegt eraan toe dat dat niet betekent dat hij die vorm van taalgebruik als einddoelstelling wil zien 'Het schrijven van een brief kan een nuttige oefenvorm zijn Liever niet als einddoelstelling schrijfvaardigheid '

### *Kommentaar*

Het laatste citaat geeft eigenlijk al aan, waarom wij eraan twifelen of de konstatering 'leerlingen leren veel van A' wel opgevat kan worden als een argument voor de keuze van A als einddoelstelling Einddoelstellingen en leeractiviteiten hoeven niet samen te vallen Men kan A een geschikte leeractiviteit vinden en tegelijk A niet als doelstelling willen Men kan ook van mening zijn dat A een prima doelstelling is, die echter best bereikt kan worden met andere leeractiviteiten naast of in plaats van A

#### *'Mavo = iets minder dan havo = iets minder dan vwo'*

De vragenlijst voor de eerste ronde begon met de vraag naar de geschiktheid van de doelstellingen voor mavo, havo en vwo De antwoorden waaruit gekozen kon worden, varieerden van zeer ongeschikt (kode 1) tot zeer geschikt (kode 5) Met name in commentaren bij die vraag wordt nogal eens naar voren gebracht, dat men zijn oordeel mede heeft laten bepalen door de kijk die men heeft op de relatie tussen mavo, havo en vwo Een panellid schrijft 'Ik heb 3 gekozen vanwege de 1 voor mavo en de 5 voor vwo; de havo-doelstelling valt dan vanzelf in het midden.' Een ander drukt het zo uit: 'Heeft een bepaalde vaardigheid, reeds vereist op een laag niveau, niet logischerwijze en a fortiori een hoge score bij een hoog niveau?' Is het niet een kwestie van gradatie en zou derhalve een kwalifikatie als bijvoorbeeld mavo-3, havo-4, vwo-5 niet voor de hand liggen.'

### *Kommentaar*

Is een doelstelling die niet zo erg geschikt is voor mavo, altijd iets geschikter voor havo en nog geschikter voor vwo? Dat kan best, maar het hoeft niet perse zo te zijn Iemand kan best vinden dat 'literaire teksten lezen' een doelstelling voor mavo,

havo en vwo moet zijn. Bij die doelstelling zal hij dan voor alle drie de schooltypen de score 'geschikt' of 'zeer geschikt' kiezen. Iemand anders kan van mening zijn, bijvoorbeeld op grond van zijn kijk op de interesses van leerlingen, dat 'literaire teksten lezen' wel een geschikte doelstelling is voor vwo, maar niet voor havo en mavo. In dat geval zal hij voor vwo een hoge en voor havo en mavo een lage score kiezen.

Tot zover de tekst die de panelleden voorgelegd kregen in de brochure voor de tweede ronde in vrijwel identieke vorm als hier weergegeven.

### 8.3. Zoveel hoofden, zoveel zinnen?

De resultaten van de vragen naar argumenten voor doelstellingenkeuze kunnen gebruikt worden ter evaluatie van elementen van de Delphi-opzet. Een van de Delphi-kenmerken, besproken in hoofdstuk 6, is de wijze van samenstelling van het panel. Het doel van een Policy Delphi, is daar gezegd, is het belichten van zoveel mogelijk facetten van een beleidsprobleem vanuit een veelheid van gezichtspunten. Daarom moeten er in het panel mensen zitten die op verschillende manieren bij beslissingen op het terrein van (in dit geval) het vto in het avo betrokken zijn; dat biedt, in theorie, de beste garanties dat alle aspecten van het keuzeprobleem naar voren worden gebracht.

Aan de hand van de resultaten van de eerste ronde kan bekeken worden of de samenstelling van het panel op dit punt effectief is geweest. Er valt natuurlijk nooit met zekerheid te zeggen of de panelleden werkelijk *alle* aspecten van het keuzeprobleem, *alle* mogelijke relevante argumenten voor doelstellingenkeuze naar voren hebben gebracht. Er zou altijd nog iemand, ergens, nu of in de toekomst, op een 'vergeten' argument kunnen wijzen. Wel kunnen we nagaan of het uitgangspunt bij de panelsamenstelling juist is, namelijk dat een homogeen panel met een eenzijdige of beperkte argumentatie zou komen. Dat kan op de volgende manier. Bij de panelsamenstelling zijn *taalbinding* en *funktie* als selectiecriteria gebruikt. Op basis daarvan kunnen we subgroepen van panelleden vormen. Daarna gaan we na of bepaalde argumenten wel door de ene en niet door de andere subgroep genoemd worden. We zijn dus niet geïnteresseerd in de vraag, hoe vaak een argument genoemd wordt, maar alleen in de vraag, of het überhaupt door die groep naar voren is gebracht.<sup>1</sup>

Er zijn in de inhoudsanalyse die in paragraaf 8.1. beschreven is, 31 typen argumenten onderscheiden. Als we het panel indelen naar *taalbinding*, dus in panelleden met een opleiding in respectievelijk Frans, Duits, Engels of een andere vreemde taal, blijkt géén van de vier subgroepen zich in haar argumentatie noemenswaardig te onderscheiden van de andere. Er is geen enkel argument dat uniek is voor een van de subgroepen. Vrijwel alle argumenten (nl 28 van de 31) zijn vanuit elke 'taalgroep' naar voren gebracht, twee argumenten zijn door drie van de vier subgroepen genoemd en een argument door twee subgroepen. Hetzelfde beeld zien we als we het panel indelen naar *funktie*, in docenten en niet docenten.

We konkoderen dat de heterogene panelsamenstelling — heterogeen naar taalbinding — voor dit punt, de diversiteit in argumentatie, in zekere zin achteraf gezien overbodig was als we volstaan hadden met bijvoorbeeld uitsluitend panelleden met een opleiding in Frans, was de diversiteit in argumentatie precies even groot geweest. Dat betekent natuurlijk niet dat deze Delphi-maatregel zinloos is geweest. Op andere gronden, bijvoorbeeld in verband met de beoordeling van doelstellingen en de afweging van argumenten, kan ze toch van belang zijn. Verder is de maatregel in ieder geval van belang ter legitimering van de onderzoeksresultaten. Stel immers dat het panel bijvoorbeeld naar taalbinding eenzijdig was samengesteld, dan had men in de discussie over de onderzoeksresultaten kunnen aanvoeren dat een minder eenzijdige samenstelling wellicht tot een (nog) bredere verzameling argumenten had gevoerd.

We willen ten slotte nog even ingaan op twee vragen die strikt genomen buiten de evaluatie van de Delphi-opzet vallen, maar die, naar we aannemen, toch menige lezer van dit verslag zullen interesseren.

De eerste vraag luidt: hoe sterk varieert het aantal argumenten per panellid? Er zijn overduidelijk zeer 'productieve' en minder 'productieve' panelleden. Het aantal verschillende argumenten per panellid varieert van 2 tot 21. Gemiddeld brengt een panellid zo'n 13 verschillende argumenten naar voren.

De tweede vraag luidt: hoe vaak, dat wil zeggen door hoeveel panelleden, worden de verschillende argumenten genoemd?

In tabel 8.2 staat per argument het percentage panelleden dat dit argument heeft genoemd.

*Tabel 8.2. – Door hoeveel panelleden worden de argumenten genoemd? (percentages, N = 45)*

1.	<i>Haalbaarheid, totaal</i>	98
	Haalbaarheid, algemeen	89
	Beschikbare tijd, ruimte in lesprogramma	53
	Beschikbare didaktische mogelijkheden	47
	Overige haalbaarheidsoverwegingen	87
2.	<i>Motiveringsmogelijkheden, totaal</i>	78
	Motiveringsmogelijkheden, algemeen	42
	Motiverend vanwege aansluiting bij interesse, leefwereld, behoeften leerlingen	60
	Motiverend vanwege aansluiting bij leerhouding, informatieverwerkingsgewoonten	20
	Motiverend voor docenten	11
3.	<i>Behoeften aan talenkennis, totaal</i>	98
	Behoeften algemeen, ongespecificeerd	96
	Maatschappelijke ontwikkelingen, omstandigheden, sociale eisen, verwachtingen	49
	Vervolgopleiding	64
	Beroep	84
	Vrije tijd, persoonlijke behoeften (ongespecificeerd)	20
	Toerisme	35
	Ontspanning, interesses, hobby's	22
	Persoonlijke kontakten, relaties	24
	Maatschappelijke, culturele activiteiten	4
	Positie taal	44
	Betrekkingen taalgebied	29
4.	<i>Algemene vorming, totaal</i>	98
	Algemeen vormend, ongespecificeerd	22
	Algemene ontwikkeling	13
	Kennis van vreemde landen, volken, culturen	38
	Kunstzinnige, creatieve vorming	38
	Vorming tot kritisch, geïnformeerd burger	42
	Sociale, intermenselijke vaardigheden en waarden	40
	Algemeen vormend, overig	18
5.	<i>Konsistentie met algemene karakter avo</i>	56
6.	<i>Onderwijskundige effecten</i>	18
7.	<i>Taalverwerfingsargumenten, totaal</i>	51
	Middel tot uitbreiding, verdieping van de taalvaardigheid	44
	Rendement, beklijving	11
8.	<i>Toetsbaarheid</i>	27

In het voorgaande hoofdstuk is een belangrijk deel van de onderzoeksresultaten van de eerste ronde aan de orde geweest, namelijk de argumenten voor doelstellingskeuze. In dit hoofdstuk worden de resultaten van de tweede hoofdvraag uit de eerste ronde besproken. Die vraag luidde: hoe denken panelleden over de geschiktheid van de 18 mogelijke vto-doelstellingen voor het onderwijs in Frans, Duits en Engels aan mavo, havo en vwo?

### **9.1. De meningen van het panel over de geschiktheid van de doelstellingen**

Het geschiktheidsoordeel is te interpreteren als een samenvattend eindoordeel over afzonderlijke doelstellingen. In hoofdstuk 3 kozen we voor het geschiktheids-criterium, omdat het beter is dan het traditionele 'wenselijkheids-criterium' voor de evaluatie van doelstellingen. Geschikt waarvoor? Er is uitdrukkelijk gevraagd naar de geschiktheid als *einddoelstelling* voor het onderwijs in het Frans, Duits, Engels voor mavo-, havo-, of vwo-leerlingen die de taal als examenvak hebben. Aan de panelleden is aan het begin van de vragenlijst gevraagd om voor elk van de 18 mogelijke doelstellingen de mate van geschiktheid aan te geven per taal en per schooltype. Voor elke doelstelling is dus 9x een oordeel gegeven. De panelleden konden bij de beantwoording kiezen uit vijf mogelijke antwoorden, variërend van 1 = zeer ongeschikt tot 5 = zeer geschikt.

Hiermee hebben we het aanvankelijk eindoordeel van de panelleden over de doelstellingen voor de drie talen en schooltypen bepaald: 'aanvankelijk', omdat het een eerste standpuntbepaling is van het panel, nog vóór de vragen waarmee argumenten zijn uitgelokt in deze eerste ronde, en in tegenstelling tot een tweede standpuntbepaling in de volgende ronde.

De resultaten van de geschiktheidsbeoordelingen in de eerste ronde zijn een weergave van de meningen van het panel aan het begin van het hele proces. In bijlage 9.1. geven we de gemiddelde geschiktheidsbeoordelingen per taal, schooltype en doelstelling. In tabel 9.1. is informatie gebaseerd op frekwentieverdelingen samengevat. Voor elke doelstelling is per taal en schooltype aangegeven of het panel ze overwegend geschikt of overwegend ongeschikt vond, of dat de oordelen verdeeld waren. De procedure om de gegevens op deze wijze samen te vatten is dezelfde als die welke gevolgd is bij het terugkoppelen naar het panel van



onderzoeksresultaten in samengevatte vorm. Daarbij zijn de antwoordalternatieven 'geschikt' en 'zeer geschikt' (score 4 en 5) respectievelijk 'ongeschikt' en 'zeer ongeschikt' (score 1 en 2) samengevoegd in één categorie 'geschikt' respectievelijk 'ongeschikt'. De symbolen in de tabel zijn als volgt gedefinieerd:

- + = minstens 60 procent van de panelleden heeft een oordeel in de categorie 'geschikt' gegeven, óf het percentage oordelen in de categorie 'geschikt' is minstens drie maal zo hoog als het percentage in de categorie 'ongeschikt';
- = minstens 60 procent van de panelleden heeft een oordeel in de categorie 'ongeschikt' gegeven, óf het percentage oordelen in de categorie 'ongeschikt' is minstens drie maal zo hoog als het percentage in de categorie 'geschikt';
- ? = alle andere gevallen (sterk verdeelde beoordelingen).

Onder de categorie 'andere gevallen' zouden ook de verdelingen met een overwegend neutrale beoordeling (de middencategorie) terecht kunnen komen. Er blijken echter geen gevallen te zijn waarin 45 of meer procent van de panelleden in de middencategorie valt. We beschouwen daarom in al deze gevallen de mening van het panel als verdeeld.

In tabel 9.1. zien we zowel verschillen tussen talen als tussen schooltypen. Er zijn echter meer verschillen tussen schooltypen dan tussen talen.

*Tabel 9.1. – De mening van het panel over de geschiktheid van de doelstellingen in de eerste ronde, per schooltype en taal*

	MAVO			HAVO			VWO		
	F <sup>1</sup>	D	E	F	D	E	F	D	E
1. Lichte lectuur lezen (b.v. geïllustreerde bladen, detectives, strips)	+	+	+	+	+	+	?	+	+
2. Literaire teksten lezen (b.v. een roman, verhalenbundel, toneelstuk, poëzie).	—	?	?	+	+	+	+	+	+
3. Korte informatieve teksten lezen (b.v. een zakenbrief of telegram, een gebruiksaanwijzing of recept, een krantenbericht).	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4. Een artikel of boek lezen van beschouwende aard (b.v. een opinierend dag- of weekbladartikel, een wetenschappelijke of populair-wetenschappelijke uiteenzetting).	—	—		+	+	+	+	+	+
5. Een persoonlijke brief schrijven aan kennissen, familie, vrienden.	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6. Een korte zakelijke brief schrijven (b.v. in verband met vakantie, een plaats op een camping reserveren, inlichtingen vragen over hotelakkommodatie e.d.).	+	+	+	+	+	+	+	+	+

	MAVO			HAVO			VWO		
	F	D	E	F	D	E	F	D	E
7 In verband met het werk een korte zakelijke brief schrijven (b.v. de ontvangst van goederen bevestigen, ruimte reserveren voor een tentoonstelling, een telegram of telexbericht opstellen, een formulier invullen).	?	?	?	+	+	+	?	?	?
8 Een verslag, artikel, samenvatting, een discussiestuk voor een vergadering, een tekst voor een lezing schrijven.	—	—	—	—	?	?	+	+	+
9. Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (b.v. als toerist de weg vragen of wijzen, een maaltijd bestellen, boodschappen doen)	+	+	+	+	+	+	+	+	+
10. Met vrienden of kennissen in kleine kring een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen (b.v. hobby's, reizen, vakantie, het weer).	+	+	+	+	+	+	+	+	+
11 In functies als b.v. lokettiste, ober, kondukteur, caissière, mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen waarbij het gesprek niet verder gaat dan uitwisseling van betrekkelijk gestandaardiseerde, routinematige formuleringen.	?	+	+	?	+	+	?	+	?
12 Klanten of zakenrelaties, buitenlandse collega's of bezoekers te woord staan.	—	?	?	?	+	+	+	+	+
13. Telefonisch een zakelijke inlichting geven of vragen	?	?	+	+	+	+	+	+	+
14. Deelnemen aan een gesprek over kwesties van b.v. maatschappelijke, politieke of wetenschappelijke aard	—	—	—	?	+	+	+	+	+
15 Aktief (dus niet alleen als toehoorder) deelnemen aan een vergadering over algemene onderwerpen	—	—	—	?	?	?	?	+	+
16. Een film of t.v.-programma volgen	?	+	+	+	+	+	+	+	+
17. Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt (b.v. liedjes, het nieuws, commentaren)	?	+	+	+	+	+	+	+	+
18 Een lezing of toespraak volgen.	—	—	—	?	+	+	+	+	+

1) F = Frans, D = Duits, E = Engels

We zullen nu de geschiktheidsoordelen nader analyseren, waarbij we willen nagaan wat de effecten zijn van verschillen tussen talen, schooltypen en doelstellin-

gen op de geschiktheidsoordelen. Ook willen we controleren of de taalachtergrond en functie (al dan niet docent) van panelleden effect heeft. Om de effecten van deze factoren te toetsen zijn variantie-analyses uitgevoerd.

## 9.2. Resultaten variantie-analyses

Voor toetsing van de effecten van de systematisch gevarieerde kondities van taal, schooltype en doelstellingen op de geschiktheidsscores is gekozen voor een variantie-analyse met een herhaalde-metingendesign. De geschiktheidsoordelen worden in ons design opgevat als replicaties binnen subjecten onder de kondities van de gekruiste factoren taal, schooltype en doelstellingen. Bovendien zijn als tussen-subjektenfactoren 'taalbinding' en 'functie' in het design opgenomen. Taalbinding heeft betrekking op de indeling naar taalachtergrond van panelleden (Frans, Duits, Engels en niet-taalgebonden). Functie verwijst naar een indeling van panelleden naar het al dan niet als docent werkzaam zijn. Het voordeel van een herhaalde-metingendesign is dat de effecten van taal, schooltype en doelstellingen scherper getoetst kunnen worden: eventuele versturende effecten van individuele verschillen tussen panelleden vallen weg, voor zover ze binnen een persoon konstant zijn over de kondities. Voor de toetsingen houden we een significantieniveau aan van  $\alpha = .01$ . De reden hiervoor is dat de gegevens uit een groot aantal waarnemingen bestaan, zodat ook zeer zwakke en inhoudelijk weinig relevante, moeilijk te interpreteren verbanden een statistisch significant resultaat op kunnen leveren bij toetsing op een minder streng significantieniveau. We geven er daarom de voorkeur aan door middel van een relatief streng significantieniveau de kans op het ten onrechte verwerpen van de nul-hypothese klein te houden.

Het gebruikte computerprogramma kan niet alle factoren uit het design tegelijkertijd verwerken. Er is één faktor teveel. Daarom is twee maal een variantie-analyse uitgevoerd, in beide gevallen met de factoren taal, schooltype en doelstellingen, maar de eerste maal met taalbinding, de tweede maal met functie als tussen-subjektenfaktor. De resultaten van de eerste analyse staan in tabel 9.2., die van de tweede in tabel 9.3.

Zoals uiteraard te verwachten viel zijn de resultaten van de toetsing van de hoofd- en interactie-effecten van taal, schooltype en doelstellingen in beide analyses gelijk.

We bekijken eerst de effecten van de tussen-subjektenfactoren *taalbinding* en *functie*. De hoofdeffecten van deze factoren blijken niet significant te zijn op het gekozen niveau van  $\alpha = .01$ . Er is bovendien geen enkel interactie-effect significant. Hieruit kunnen we onder andere conkluderen dat de geschiktheidsoordelen per taal niet beïnvloed zijn door de taalachtergrond van panelleden. Dit houdt in dat taalachtergrond niet bij voorbaat tot een hogere of lagere geschiktheidsbeoordeling voor bepaalde talen geleid heeft. We vinden dus geen 'vooordeel' ten opzichte van een taal op basis van taalachtergrond: het is *niet* zo, dat panelleden met bijvoorbeeld Frans als achtergrond de doelstellingen voor het Frans gemid-

*Tabel 9 2. – Resultaten van variantie-analyse, herhaalde metingen, uitgevoerd op de geschiktheidsoordelen uit de eerste ronde, met 'taalbinding' als tussen-subjektenfactor, en taal, schooltype en doelstelling als binnen-subjektenfactoren<sup>1</sup>*

BRON	SS	df	MS	F	p	percentage verkl var
Tussen subjecten						
Taalbinding (A)	273 38	3	91 13	3 69	02	2 2
Subjecten binnen groepen (SBG)	1011 33	41	24 67			
Binnen subjecten						
Taal (B)	176 07	2	88 04	29 90	00*	1 4
A x B	24 93	6	4 16	1 41	22	0 2
B x SBG	223 78	76	2 94			
Schooltype (C)	985 35	2	492 68	63 53	00*	7 9
A x C	46 43	6	7 74	1 00	57	0 4
C x SBG	635 91	82	7 76			
Doelstellingen (D)	1799 51	17	105 85	25 81	00*	14 5
A x D	308 08	51	6 04	1 47	02	2 5
D x SBG	2858 30	697	4 10			
B x C	25 28	4	6 32	12 30	00*	0 2
A x B x C	8 00	12	67	1 30	23	0 1
B x C x SBG	78 12	152	51			
B x D	64 79	34	1 91	4 93	00*	0 5
A x B x D	32 77	102	32	83	88	0 3
B x D x SBG	498 09	1289	39			
C x D	1493 24	34	43 92	47 44	00*	12 0
A x C x D	86 56	102	85	92	71	0 7
C x D x SBG	1288 75	1392	93			
B x C x D	28 20	68	41	2 56	00*	0 2
A x B x C x D	35 62	204	17	1 08	22	0 3
B x C x D x SBG	416 46	2570	16			
Totaal	12398 95	6946	1 79			

\* =  $p < 01$

1) Uitgevoerd met het programma VARIAN 02 (Kwaaitaal & Roskam 1969)

deld geschikter vinden dan doelstellingen voor bijvoorbeeld het Engels, terwijl panelleden met bijvoorbeeld het Engels als achtergrond doelstellingen voor het Frans gemiddeld juist minder geschikt zouden vinden dan die voor het Engels. Er zijn evenmin taalachtergrondeffekten aantoonbaar die van schooltype of doelstellingen afhankelijk zijn. We konkluderen hieruit dat de taalachtergrond van panelleden niet tot aantoonbare verschillen in geschiktheidsoordelen leidt. Deze konklusie geldt ook voor de faktor functie. Het maakt dus geen aantoonbaar verschil uit of panelleden al dan niet als docent werkzaam zijn. Of dit toegeschreven kan worden aan het feit dat zeer veel niet-docenten in het verleden wel als zodanig ervaringen opgedaan hebben, valt op basis van deze resultaten niet te beslissen.

**Tabel 9.3. – Resultaten van variantie-analyse, herhaalde metingen, uitgevoerd op de geschiktheidsoordelen uit de eerste ronde, met 'functie' als tussensubjekten-faktor, en taal, schooltype en doelstelling als binnen-subjektenfactoren<sup>1</sup>**

BRON	SS	df	MS	F	p	percentage verkl var
Tussen subjecten						
Functie (A)	70 15	1	70 15	2 48	12	0 6
Subjecten binnen groepen (SBG)	1214 56	43	28 25			
Binnen subjecten						
Taal (B)	176 08	2	88 04	28 40	00*	1 4
A x B	67	2	34	11	90	0 0
B x SBG	248 03	80	3 10			
Schooltype (C)	985 29	2	492 64	62 20	00*	7 9
A x C	1 24	2	62	08	92	0 0
C x SBG	681 17	86	7 92			
Doelstellingen (D)	1799 52	17	105 85	25 16	00*	14,5
A x D	90 54	17	5 33	1 27	21	0 7
D x SBG	3075 94	731	4 21			
B x C	25 30	4	6 32	11 90	00*	0 2
A x B x C	1 05	4	26	50	74	0 0
B x C x SBG	85 05	160	53			
B x D	64 78	34	1 90	4 99	00*	0 5
A x B x D	13 11	34	39	1 01	45	0 1
B x D x SBG	518 05	1357	38			
C x D	1493 29	34	43 92	47 58	00*	12 0
A x C x D	27 78	34	82	88	66	0 2
C x D x SBG	1347 59	1460	92			
B x C x D	28 20	68	41	2 54	00*	0 2
A x B x C x D	10 44	68	15	94	62	0 1
B x C x D x SBG	441 55	2706	16			
Totaal	12399 38	6946	1 78			

\* =  $p < 01$

1) Uitgevoerd met het programma VARIAN 02 (Kwaaitaal & Roskam 1969)

De hoofdeffekten van *taal*, van *schooltype* en van *doelstellingen* blijken alle significant te zijn. Ook zijn alle interactie-effekten van deze factoren significant. De sterkte van de effecten in termen van percentages verklaarde variantie loopt echter sterk uiteen (zie de laatste kolom in tabel 9.2. en 9.3.). Het hoofdeffekt van doelstellingen is het sterkst, gevolgd door het interactie-effekt schooltype x doelstellingen, en vervolgens het hoofdeffekt van schooltype. Het hoofdeffekt van taal is relatief gering en de interactie-effekten van taal met elk van de beide andere factoren zijn zelfs nog zwakker, evenals het effect taal x schooltype x doelstellingen.

Tabel 9.4. geeft de hoofdeffekten weer van de factoren taal en schooltype in termen van gemiddelde geschiktheidsbeoordelingen. Tabel 9.5. toont het hoofdeffekt van

doelstellingen. Bij de interpretatie van de hoofdeffekten dienen we uiteraard te beseffen dat het beeld genuanceerd wordt door de interactie-effecten, met name door het relatief sterke effect van schooltype x doelstellingen.

*Tabel 9.4. – Gemiddelde geschiktheidsbeoordelingen per taal en per schooltype*

TAAL		SCHOOL TYPE	
Frans	3.5	mavo	3.2
Duits	3.8	havo	3.8
Engels	3.9	vwo	4.1

*Tabel 9.5. – Gemiddelde geschiktheidsbeoordelingen per doelstelling met gemiddelden per kontekstcategorie*

VRIJE TIJD		WERK		BEIDE KONTEKSTEN	
Dlst. nr. <sup>1</sup>	gem.	Dlst nr	gem.	Dlst nr	gem.
1	4.0	7.	3.4	3.	4.3
2	3.6	8	2.6	4.	3.5
5	4.1	11	3.6	13	3.7
6	4.2	12	3.5	14.	3.2
9	4.4	15.	2.8	18.	3.4
10	4.4				
16	4.0				
17.	4.0				
gemiddeld per kontekst			3.2		3.6

1) Zie tabel 9.1. voor de bijbehorende omschrijvingen van de doelstellingen

Uit tabel 9.4. blijkt dat de gemiddelde geschiktheidsbeoordelingen voor Duits en Engels elkaar niet veel ontlopen. Het gemiddelde voor Frans ligt iets lager. Per schooltype zijn de verschillen iets groter. Voor vwo is het gemiddelde het hoogst, voor havo wat lager en voor mavo weer iets lager.

In tabel 9.5. zijn de doelstellingen gerangschikt naar de kontekst waarin het taalgebruik van de doelstelling vooral bruikbaar is (vrije tijd, werk en bruikbaar in beide konteksten). In overeenstemming met de relatieve sterkte van het hoofdeffekt van doelstellingen, zien we voor sommige doelstellingen duidelijk grotere verschillen in de gemiddelde geschiktheidsbeoordeling dan bij talen en schooltypen. Opvallend is dat doelstellingen voor de kontekst werk gemiddeld als minder

geschiedt beoordeeld zijn dan doelstellingen met een vorm van taalgebruik die vooral op de vrije tijd is gericht. Voor doelstellingen bruikbaar in beide konteksten ligt het gemiddelde er ongeveer tussenin.

De interactie-effecten taal x schooltype, taal x doelstellingen en taal x schooltype x doelstellingen zijn weliswaar significant, maar zeer zwak.

*Tabel 9.6. – Gemiddelde geschiktheidsbeoordeling voor taal x schooltype, met afwijkingen ten opzichte van verwachte gemiddelden op grond van hoofdeffekten*

Schooltype	Gemiddelden			Afwijkingen		
	mavo	havo	vwo	mavo	havo	vwo
<b>TAAL</b>						
Frans	2.9	3.6	4.0	– 1.1	.01	+ .09
Duits	3.3	3.8	4.1	+ .05	.02	.05
Engels	3.4	4.0	4.2	+ .05	0.00	.07

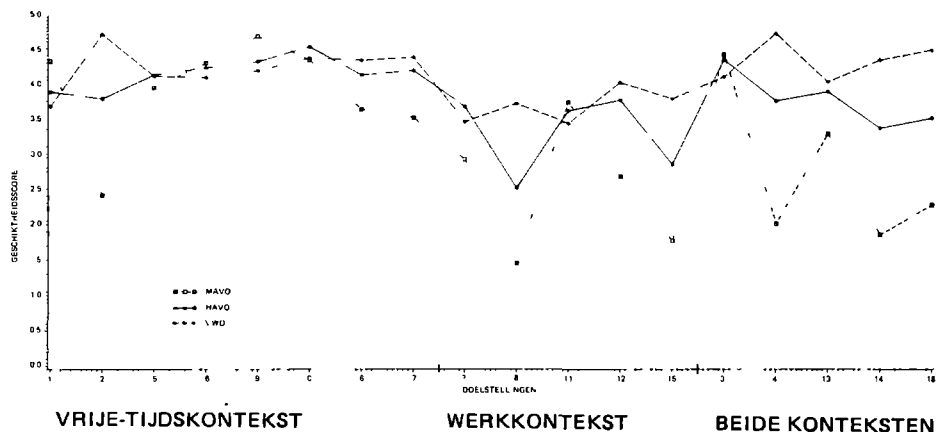
In tabel 9.6. zijn de gemiddelden voor alle taal- en schooltypekombinaties weergegeven. Naast de gemiddelden staan hierin de afwijkingen ten opzichte van de verwachte gemiddelden op grond van de hoofdeffekten. Het interactie-effect blijkt zo zwak te zijn dat variaties in deze afwijkingen pas in de tweede decimaal goed zichtbaar worden. Het heeft dan ook geen zin dit effect inhoudelijk te interpreteren.

De gemiddelden voor de kondities van taal x doelstellingen zijn opgenomen in bijlage 9.2. Hieruit is af te lezen dat voor de gemiddelde geschiktheidsbeoordeling van de meeste doelstellingen de taal in geringe mate iets uitmaakt. Meestal zijn ze gemiddeld geschikter in de volgorde Frans, Duits en Engels. De marges in verschillen tussen gemiddelden voor talen variëren enigszins. Ze gaan echter een maximum van .68 niet te boven, wanneer per doelstelling gelet wordt op het verschil tussen de taal met het hoogste en die met het laagste gemiddelde. Bij de doelstellingen nr. 3, 6, 9 en 10 zijn deze verschillen minimaal, bij de doelstellingen nr. 8, 12, 14, 15, 16, 17 en 18 het grootst. Vergeleken met het effect van doelstellingen is de specifieke bijdrage van verschillen tussen talen gering. De geringe effecten van de factor taal roepen ons tot grote voorzichtigheid bij het verbinden van conclusies aan de opgesomde verschillen tussen talen voor specifieke doelstellingen.

Het interactie-effect schooltype x doelstellingen is iets minder sterk dan dat voor het hoofdeffect van doelstellingen. Dit interactie-effect levert de meest interessan-

te informatie over specifieke bijdragen aan gemiddelde geschiktheidsoordelen per doelstelling. De gemiddelden per schooltype en doelstelling zijn weergegeven in figuur 9.1. De doelstellingen zijn gerangschikt naar konteksttypen. De verbindingslijnen hebben geen andere functie dan het duidelijker aangeven van het onderscheid tussen schooltypen.

*Figuur 9.1. Gemiddelde geschiktheidsoordelen in de eerste ronde, naar schooltype en doelstelling*



Voor al doelstelling nr. 2, 8, 15, 4, 14 en 18 (de nummers van de doelstellingen komen overeen met de nummers in de lijst van tabel 9.1.) valt op dat de geschiktheid voor mavo erg laag beoordeeld is, terwijl ze voor het vwo hoog of zeer hoog scoren. Voor het havo ligt de geschiktheid er steeds ongeveer tussenin. Bij deze doelstellingen is de geschiktheid sterk afhankelijk van het schooltype waarvoor ze gedacht zijn. Bij andere doelstellingen is dat in duidelijk mindere mate het geval (doelstellingen nr. 16, 17, 7, 12 en 13). Hier valt op dat de geschiktheid voor het havo dicht bij die van het vwo ligt dan die voor de mavo, hoewel de volgorde van minder naar meer geschikt (m.u.v. doelstelling nr. 7) ook hier hetzelfde beeld geeft, van mavo via havo naar vwo. De doelstellingen nr. 5, 6, 10, 11 en 3 differentiëren nauwelijks tussen schooltypen. Ze worden ongeveer even geschikt gevonden, in meer of mindere mate, ongeacht het schooltype. Bij doelstelling nr. 6, 11 en 3 is strikt genomen de volgorde omgekeerd: het meest geschikt voor mavo, en het minst voor vwo, maar de verschillen zijn zo gering, zeker ook vergeleken met de overige verschillen, dat we hieraan op het niveau van gemiddelden geen betekenis willen hechten. Bij doelstelling nr. 1 en 9 is deze omkering (het meest geschikt voor mavo) iets sterker.



Ten slotte is ook het interactie-effekt van taal x schooltype x doelstelling significant, hoewel het zeer klein is. Als we uitgaan van het zojuist besproken effect van schooltype x doelstelling, dan kunnen we stellen dat de toevoeging van de taal wel tot kleine specifieke wijzigingen in de geschiktheid leidt, maar het patroon van schooltype x doelstelling is veel sterker. Dit patroon wordt door de taal er bij te betrekken, niet doorbroken. Omdat het effect relatief zo gering en vrijwel oninterpreteerbaar is, zou het te ver gaan om hieraan per doelstellingen schooltype conclusies te verbinden voor de drie talen.

### **9.3 Samenvatting van de conclusies**

Kort samengevat, luiden de belangrijkste conclusies van dit hoofdstuk dus als volgt: de taalachtergrond en de functie van de panelleden hebben geen aantoonbare rol gespeeld bij de geschiktheidsoordelen. De aard van de doelstelling en het schooltype spelen daarentegen wel een belangrijke rol. De verschillen tussen doelstellingen en de specifieke combinaties van doelstellingen met schooltypen verklaren naar verhouding de meeste verschillen in de gemiddelde beoordelingen van de geschiktheid als einddoelstellingen. De invloed van de taal bleek naar verhouding veel geringer.

Het instrumentarium voor de tweede ronde bestaat uit een vragenlijst en een samenvatting van de 'argumenten voor doelstellingenkeuze'. Met deze instrumenten proberen we een antwoord te vinden op de onderzoeksvragen van deze ronde:

- hoe beoordeelt het panel de 18 mogelijke doelstellingen voor het Frans, Duits en Engels op het mavo, havo en vwo op de criteria die uit de eerste ronde naar voren zijn gekomen als relevant voor doelstellingenkeuzes?
- hoe denkt het panel in de tweede ronde over de geschiktheid van de 18 mogelijke doelstellingen als einddoelstellingen voor het Frans, Duits en Engels op het mavo, havo en vwo, in het licht van de onderzoeksgegevens uit de eerste ronde, dat wil zeggen de argumenten die daar naar voren zijn gebracht en de geschiktheidsoordelen die daar zijn gegeven?
- wat vindt het panel van de bruikbaarheid van de vragenlijst voor de tweede ronde?

### 10.1 De 'Argumenten voor doelstellingenkeuze'

Tegelijk met de vragenlijst hebben de panelleden een samenvatting ontvangen van de argumenten, ingebracht in de eerste ronde. Deze samenvatting, in vrijwel ongewijzigde vorm te vinden in hoofdstuk 8 van dit verslag, is opgenomen in een afzonderlijke brochure, getiteld 'Argumenten voor doelstellingenkeuze'.

Het resultaat van de klassifikatieprocedure die op de argumenten is toegepast, een categorieensysteem met hoofd- en subcategorieën, vormt het skelet van de samenvatting. Omschrijvingen, aangevuld met typerende voorbeelden, geven de nodige 'body'.

Zoals in hoofdstuk 8 is vermeld, blijkt behoefte aan talenkennis een belangrijke rol te spelen bij veel argumenten. We verkeerden in de gelukkige omstandigheid dat we over cijfermateriaal beschikten uit het behoeftenonderzoek (Claessen et al. 1978 a, b, c, zie hoofdstuk 1). Deze gegevens kunnen een belangrijk hulpmiddel zijn bij de beoordeling van de doelstellingen op het aspect of er behoefte is aan die vorm van taalgebruik. Daarom zijn de relevante gegevens uit het behoeftenonderzoek als bijlage in de brochure opgenomen. In een tweede bijlage is feitelijke informatie opgenomen over het aantal wekelijkse lessen Frans, Duits en Engels aan avo-leerlingen die deze talen in hun examenpakket hebben. Deze informatie is van belang voor de beoordeling van de doelstellingen op het aspect haalbaarheid.

Bepalend hiervoor is de vraag in hoeverre de beschikbare tijd toereikend is. Vandaar het belang van informatie over de aantallen lesuren voor het talenonderwijs<sup>1</sup>. De betreffende informatie is te vinden in bijlage 10.1

## 10.2 Beoordeling van doelstellingen op criteria

Een van de doeleinden van de eerste ronde was om zoveel mogelijk argumenten te verzamelen, die in het algemeen belangrijk gevonden worden voor doelstellingenkeuzes. Het resultaat, beschreven in hoofdstuk 8, was een rijk geschakeerde overvloed aan argumenten, die zijn samengevat in de brochure voor panelleden. Terugkoppeling van argumenten uit de eerste ronde naar het panel heeft als doel de panelleden in staat te stellen de beoordeling van de geschiktheid van de doelstellingen, gegeven in de eerste ronde, te herzien op basis van de ingebrachte argumenten. Het geven van een samenvatting alleen is daarvoor echter niet voldoende. Er is een systematische konfrontatie nodig van alle argumenten met alle doelstellingen. Om dat mogelijk te maken zijn uit de ingebrachte argumenten tien beoordelingscriteria afgeleid, die op elke doelstelling afzonderlijk kunnen worden toegepast.

De ontwikkeling van beoordelingscriteria dient niet alleen de systematische konfrontatie van argumenten met doelstellingen, maar stelt ons ook in staat om een van de onderzoeksdoelen te realiseren: nagaan op welke manier de ingebrachte argumenten een rol spelen bij de beoordeling van de geschiktheid van de doelstellingen. Om dat te verduidelijken keren we even terug naar een onderwerp dat in hoofdstuk 3 is besproken: het keuzemodel dat we in dit onderzoek als uitgangspunt hebben gekozen. Dit keuzemodel heeft de vorm van een vergelijking

$$Y = b_1 X_1 + b_2 X_2 + \dots + b_n X_n$$

In deze vergelijking staat  $Y$  voor de geschiktheidsbeoordeling van een doelstelling, opgevat als een gewogen som van een aantal componenten  $X_1, \dots, X_n$ , die in ons geval staan voor de beoordelingscriteria die het geschiktheidsoordeel bepalen. De panelleden moeten in de tweede ronde voor elke doelstelling aangeven welke waarde  $X_1$  t/m  $X_n$  hebben, d.w.z. hoe ze de doelstelling op de criteria beoordelen. Hoe vervolgens wordt nagegaan op welke manier  $Y$ , de geschiktheidsscore, samenhangt met  $X_1$  t/m  $X_n$  en welke rol de gewichten  $b_1$  t/m  $b_n$  daarbij hebben, wordt in hoofdstuk 13 besproken.

De beoordelingscriteria worden ontleend aan de argumenten van de eerste ronde: elke hoofdkategorie uit het klassifikatieschema is de basis voor een criterium, dat in de tweede ronde door de panelleden op elke doelstelling moet worden toegepast. De omschrijving van elke hoofdkategorie omvat de meest wezenlijke kenmerken van de argumenten uit die categorie. Toepassing van een criterium op de doelstellingen betekent aangeven in hoeverre het type argumenten uit de betrokken hoofdkategorie geldt voor elke doelstelling.

In de vragenlijst voor de tweede ronde is gevraagd om de doelstellingen elk afzonderlijk te beoordelen, voor elke taal en elk schooltype apart, op deze tien

verschillende criteria. Dat wil zeggen, hoe hoog scoren de doelstellingen op de afzonderlijke beoordelingsmaatstaven?

Bij elk criterium is steeds gevraagd om de doelstellingen uitsluitend op dat aspect te beoordelen, los van andere overwegingen. Er zijn steeds vijf voorgegeven antwoordmogelijkheden aangegeven, die zo geformuleerd zijn dat ze variëren van een lage score naar een hoge score. Bij elke vraag is naar de overeenkomstige plaats in de brochure verwezen; ook is nadrukkelijk vermeld dat panelleden vrij zijn om alle overige hen ter beschikking staande informatie te gebruiken.

Bij de kategorisering van argumenten zijn 8 hoofdkategorieën onderscheiden: behoeften, haalbaarheid, algemene-vormingsmogelijkheden, motiveringsmogelijkheden, taalverwervingsinvloeden, consistentie met het algemene karakter van het avo, toetsbaarheid en onderwijskundige invloeden.

Bij elk van deze 8 soorten argumenten of overwegingen worden de doelstellingen steeds belicht vanuit een bepaald opzicht: Is er behoefte aan? Zijn ze haalbaar? Is er meer of minder behoefte aan? enzovoorts. Elke hoofdkategorie is vertaald in zo'n maatstaf waaraan doelstellingen afgemeten kunnen worden.

We bespreken per hoofdkategorie op welke manier ze in beoordelingsmaatstaven of criteria zijn vertaald. De vragen zelf en de bijbehorende antwoordmogelijkheden staan in schema 10.1. We geven de vraagformulering voor het Frans. In de vragenlijst is dezelfde vraagvorm steeds nog eens herhaald voor Duits en Engels. Ter illustratie is in bijlage 10.2. het gedeelte van de vragenlijst opgenomen dat betrekking heeft op het criterium 'haalbaarheid'.

### *Schema 10.1. - Overzicht van de vragen met betrekking tot beoordelingscriteria*

Vraag	Antwoordmogelijkheden
<b>1 Behoeften aan talenkennis</b>	
Hoeveel leerlingen met Frans als examenvak zullen na hun opleiding in aanraking komen met de vormen van taalgebruik, omschreven in de volgende doelstellingen?	1 = hooguit 1 op de 10 leerlingen 2 = 2 à 3 op de 10 leerlingen 3 = 4 à 6 op de 10 leerlingen 4 = 7 à 8 op de 10 leerlingen 5 = minstens 9 op de 10 leerlingen
Hoe vaak zullen leerlingen met Frans als examenvak na hun opleiding in aanraking komen met de vormen van taalgebruik, omschreven in de volgende doelstellingen?	1 = nooit 2 = eens per twee of drie jaar 3 = eens of enkele malen per jaar 4 = één tot drie keer per maand 5 = eens per week of meer
<b>2 Haalbaarheid</b>	
Hoeveel tijd laten de volgende doelstellingen als einddoelstellingen over voor het bereiken van andere doelstellingen, bij leerlingen die Frans als examenvak hebben?	1 = beschikbare tijd hoe dan ook onvoldoende, deze doelstelling is volstrekt onhaalbaar

Vraag	Antwoordmogelijkheden
	<p>2 = beschikbare tijd zou op zich voldoende zijn, maar er blijft dat niets over voor andere zaken</p> <p>3 = beschikbare tijd wel voldoende, maar er blijft erg weinig over voor andere zaken</p> <p>4 = beschikbare tijd wel voldoende en er blijft behoorlijk wat ruimte voor andere zaken</p> <p>5 = beschikbare tijd meer dan voldoende, laat nog volop ruimte voor andere zaken</p>
<b>3 Algemene vorming</b>	
Vindt U dat de volgende doelstellingen mogelijkheden bieden om de algemene vorming van leerlingen met Frans als examenvak te bevorderen?	<p>1 = vrijwel geen mogelijkheden</p> <p>2 = geringe mogelijkheden</p> <p>3 = matige mogelijkheden</p> <p>4 = tamelijk veel mogelijkheden</p> <p>5 = zeer veel mogelijkheden</p>
<b>4 Konsistentie met het algemene karakter van het avo</b>	
Zijn de volgende vormen van taalgebruik als einddoelstellingen voor leerlingen met Frans als examenvak, strijdig met het algemene karakter van mavo, havo of vwo?	<p>1 = zeer strijdig met het algemeen karakter</p> <p>2 = strijdig met het algemeen karakter</p> <p>3 = tamelijk strijdig met het algemeen karakter</p> <p>4 = enigszins strijdig met het algemeen karakter</p> <p>5 = niet strijdig met het algemeen karakter</p>
<b>5 Motiveringsmogelijkheden</b>	
Hoe groot vindt U de mogelijkheden om leerlingen met Frans als examenvak te motiveren bij het werken aan de volgende doelstellingen?	<p>1 = biedt erg weinig motiveringsmogelijkheden</p> <p>2 = biedt tamelijk weinig motiveringsmogelijkheden</p> <p>3 = biedt enige motiveringsmogelijkheden</p> <p>4 = biedt tamelijk veel motiveringsmogelijkheden</p> <p>5 = biedt erg veel motiveringsmogelijkheden</p>
Welke invloed heeft het werken aan de volgende doelstellingen, bij leerlingen met Frans als examenvak op de motivatie van docenten?	<p>1 = sterk demotiverend</p> <p>2 = matig demotiverend</p> <p>3 = noch demotiverend, noch motiverend</p> <p>4 = matig motiverend</p> <p>5 = sterk motiverend</p>

Vraag	Antwoordmogelijkheden
<b>6. Taalverwerving</b>	
Vindt U dat de volgende doelstellingen een gunstige invloed kunnen uitoefenen op de verwerving, in stand houding of uitbreiding van de algemene kennis van het Frans, bij leerlingen die Frans als examenvak hebben?	1 = geen gunstige invloed 2 = geringe gunstige invloed 3 = matige gunstige invloed 4 = grote gunstige invloed 5 = zeer sterke gunstige invloed
<b>7. Toetsbaarheid</b>	
Vindt U de volgende doelstellingen als einddoelstellingen voor leerlingen met Frans als examenvak, toetsbaar?	1 = niet toetsbaar 2 = enigszins toetsbaar 3 = matig toetsbaar 4 = goed toetsbaar 5 = zeer goed toetsbaar
<b>8. Onderwijskundige effecten</b>	
Verwacht U dat het werken aan de volgende doelstellingen, als einddoelstellingen voor leerlingen met Frans als examenvak, in de onderwijspraktijk zal leiden tot ongewenste, 'oneigenlijke' uitkomsten?	1 = de kans op oneigenlijke uitkomsten is erg klein 2 = de kans op oneigenlijke uitkomsten is tamelijk klein 3 = de kans op oneigenlijke uitkomsten is niet klein, niet groot 4 = de kans op oneigenlijke uitkomsten is tamelijk groot 5 = de kans op oneigenlijke uitkomsten is erg groot

### *Behoeften aan talenkennis*

Uit de antwoorden van panelleden die over behoeften aan talenkennis gaan, zijn twee criteria afgeleid. Het zijn in beginsel twee van elkaar onafhankelijke maatstaven om vast te stellen, hoe groot de behoefte aan een doelstelling is, vanuit twee gezichtspunten die elkaar overigens kunnen aanvullen: 1) hoeveel leerlingen komen na hun opleiding in aanraking met de vorm van taalgebruik, beschreven in de doelstelling?; 2) hoe vaak komen de leerlingen na hun opleiding in aanraking met die vorm van taalgebruik?

### *Haalbaarheid*

Hoe kan een doelstelling beoordeeld worden op haalbaarheid? Uit de antwoorden van panelleden blijkt dat men bij zo'n beoordeling gewoonlijk verwijst naar de beschikbare tijd. Men vraagt zich af, of een doelstelling bereikbaar is in de tijd die er in de huidige verhoudingen (gezien de huidige lessentabellen, het leerlingenbestand, de docenten etc.) op de scholen beschikbaar is voor het onderwijs in de taal waarom het gaat. Men meet de haalbaarheid verder af door te wijzen op de ruimte die er in het programma voor andere doelstellingen resteert als men een bepaalde

doelstelling kiest De panelleden is dus gevraagd, de haalbaarheid van elke doelstelling te beoordelen door na te gaan, of de beschikbare tijd naar hun mening voor het bereiken van een doelstelling toereikend is en hoeveel ruimte er, bij een keuze voor die doelstelling, over blijft voor het bereiken van andere doelstellingen Om de panelleden enig houvast te geven bij het beantwoorden van die vraag is in de brochure toegezonden bij de tweede ronde een overzicht opgenomen van de gemiddelde aantallen lesuren per taal en schooltype (zie bijlage 10 1 )

### *Algemene vorming*

In de doelstellingen van dit onderzoek wordt steeds een vorm van taalvaardigheid omschreven het gaat om het lezen of schrijven van verschillende teksttypen, om een gesprek voeren of om het verstaan van de taal in verschillende situaties Vaak spreken panelleden zich uit voor of tegen een doelstelling, niet omdat de vaardigheid in kwestie wel of niet nuttig, wenselijk of haalbaar is, maar omdat met die doelstelling een ander, verderreikend onderwijsdoel gediend (of geschaad) wordt, dat ligt op het terrein van de algemene vorming Dit type argumenten is onder de noemer 'algemene vorming' samengevat in het beoordelingscriterium in welke mate biedt de doelstelling mogelijkheden om de algemene vorming van leerlingen te bevorderen?

### *Konsistentie met het algemene karakter van het avo*

Om hun voorkeur voor een doelstelling of hun afwijzing ervan toe te lichten, brengen panelleden ook argumenten naar voren die op het algemene karakter van mavo, havo en vwo betrekking hebben De redenering verloopt over het algemeen zo taalvaardigheden die specifiek op de beroepsuitoefening gericht zijn, behoren geen einddoelstelling van mavo, havo of vwo te zijn, gezien het algemeen (-vormend) karakter van deze onderwijstypen

Het bij dit type argumenten behorende criterium luidt in welke mate zijn de doelstellingen strijdig met het algemene karakter van mavo, havo en vwo?

### *Motiveringsmogelijkheden*

Panelleden blijken zich bij hun keuze ook te laten leiden door de motiveringsmogelijkheden die doelstellingen bieden sommige doelstellingen bieden meer mogelijkheden om de leerling te motiveren dan andere Van sommige wordt zelfs een demotiverende werking verwacht Meestal gaat het om de motivatie van leerlingen Soms wordt ook de motivatie van de leraar genoemd Er zijn bijgevolg uit de argumenten van panelleden in deze hoofdkategorie twee criteria afgeleid 1) in welke mate is de doelstelling motiverend voor de leerlingen?, 2) in welke mate is de doelstelling motiverend voor docenten? Deze twee criteria zijn in beginsel onafhankelijk van elkaar, omdat iets wat voor leerlingen motiverend is, dat niet hoeft te zijn voor docenten en omgekeerd

### *Taalverwerving*

Doelstellingen kunnen verschillen in de bijdrage die ze leveren aan de verwerving van taalkennis en taalvaardigheid in het algemeen Sommige doelstellingen geven

de leerlingen bijvoorbeeld een instrument in handen waarmee ze zelf hun taalkennis op peil kunnen houden of uitbreiden. Andere doelstellingen zullen zich daar minder goed voor lenen. Een ander positief effect kan zijn dat bij het werken aan een doelstelling tegelijkertijd ook de verwerving van algemenere taalkennis of taalvaardigheden bevordert wordt. Doelstellingen kunnen tenslotte ook verschillen naar hoe lang of hoe goed ze de leerlingen na de opleiding bijblijven.

Het algemene criterium korresponderend met deze categorie van argumenten luidde: in hoeverre bezitten doelstellingen positieve taalverwervingseigenschappen, dat wil zeggen in welke mate gaat er een gunstige invloed van uit op de verwerving van de betreffende taal in het algemeen?

### *Toetsbaarheid*

Panelleden betrekken soms in overwegingen bij hun keuzes het element van toetsing. Men vraagt zich af of de vaardigheid die in de doelstelling omschreven is, getoetst kan worden, of ze vertaald kan worden in een toets. Het bij deze categorie horende criterium luidt dan ook: in welke mate is een doelstelling toetsbaar?

### *Onderwijskundige effecten*

Doelstellingen \*kunnen soms tot onbedoelde en ook ongewenste uitkomsten leiden. Bij het werken aan de doelstellingen, in de onderwijspraktijk van alledag, kan bijvoorbeeld een bepaald ongewenst aksent de overhand krijgen. Panelleden houden in hun keuzes rekening met het risico, dat een doelstelling tot dergelijke negatieve uitkomsten zal leiden. Wat zo'n ongewenste uitkomst inhoudt, kan voor elke doelstelling verschillend zijn, maar in het algemeen gaat het om een uitkomst die een soort karikatuur is van de 'eigenlijke' doelstelling. Het met deze categorie van argumenten korresponderende beoordelingscriterium luidde: hoe groot is de kans dat het werken aan deze doelstelling leidt tot ongewenste, oneigenlijke uitkomsten?

Zoals uit de samenvatting van argumenten uit de eerste ronde blijkt, gaat achter de meeste beoordelingscriteria een heel complex van overwegingen schuil. Aan die rijke schakering van argumenten is in de samenvatting zo goed mogelijk recht gedaan. Bij de bewerking van de hoofdkategorieën van argumenten tot beoordelingscriteria gaat een belangrijk deel van alle nuances die in de oorspronkelijke argumenten te vinden zijn, weer verloren. Dat kan ook niet anders: behoud van alle nuances zou vergen dat voor elke variant binnen een hoofdkategorie een aparte vraag aan het panel gesteld wordt. Daarmee zou de taak van de panelleden, toch al niet gering, tot onaantoonbare proporties uitdijen.

Om toch de aksentverschillen in de argumentatie per hoofdkategorie tot hun recht te laten komen, is aan enkele beoordelingscriteria een aparte vraag daarover toegevoegd. Bij die vraag konden panelleden aangeven, hoe belangrijk overwegingen die binnen een hoofdkategorie van argumenten te onderscheiden zijn, voor hen zijn geweest bij het bepalen van hun oordeel over de doelstellingen.

Zo zijn bijvoorbeeld bij het criterium 'haalbaarheid' verschillende factoren onderscheiden die elk kunnen (mee-)bepalen in hoeverre doelstellingen haalbaar zijn.



Panelleden kunnen voor elke faktor aangeven welk gewicht deze voor hen in de schaal legt, wanneer ze de haalbaarheid van een doelstelling moeten beoordelen. De vraag naar het belang dat deelaspekten hebben bij de beoordeling en de bijbehorende antwoordalternatieven luiden:

Hoe belangrijk vond U de volgende deelaspekten bij uw beoordeling van de doelstellingen op (dit criterium)?

1 = onbelangrijk

Dit deelaspekt heeft in mijn beoordeling van de doelstellingen geen rol gespeeld

2 = weinig belangrijk

Dit deelaspekt heeft in mijn beoordeling een bescheiden rol gespeeld

3 = tamelijk belangrijk

Dit deelaspekt heeft op mijn beoordeling wel invloed gehad, maar niet overheersend

4 = belangrijk

Dit deelaspekt heeft in mijn beoordeling behoorlijk zwaar meegeteld

5 = zeer belangrijk

Dit deelaspekt heeft bij mijn beoordeling een zeer belangrijke rol gespeeld

### *Deelaspekten van de behoeftencriteria*

Het argument van de behoeften aan talenkennis is door de panelleden in vele variaties naar voren gebracht. Voor het overgrote deel hebben die variaties betrekking op de verschillende konteksten waarin men behoefte aan talenkennis kan hebben. In een ander type variaties motiveren panelleden hun oordeel over de mate waarin er behoefte is aan een bepaald type taalvaardigheid met een verwijzing naar beschikbare alternatieven, andere vaardigheden of andere hulpmiddelen waarmee hetzelfde doel kan worden bereikt. De panelleden is dus gevraagd, hoe belangrijk ze de volgende deelaspekten vonden bij de beoordeling van de doelstellingen op de beide behoeftencriteria (de omschrijvingen korresponderen met de titels van paragrafen in de samenvatting)

- maatschappelijke en sociale verwachtingen met betrekking tot het moderne vreemdetaalgebruik,
- aktuele maatschappelijke ontwikkelingen en omstandigheden, van invloed op het moderne vreemdetaalgebruik,
- (mogelijkheden voor) vervolgopleidingen van de leerlingen,
- (mogelijkheden voor) beroepsuitoefening van de leerlingen,
- aktiviteiten in de vrije tijd, persoonlijke behoeften,
- behoeften en beschikbare alternatieven

### *Deelaspekten van haalbaarheid*

Er is door het panel een groot aantal redenen genoemd waarom men een doelstelling wel of niet haalbaar vindt. Factoren die de haalbaarheid bepalen zijn, volgens de panelleden, kort gezegd, de taal, waarom het gaat, de leerlingen, de leraren, de beschikbare middelen en didaktiek en de moeilijkheidsgraad van de doelstelling. Men kan elke faktor meer of minder zwaar laten meewegen in het

haalbaarheidsoordeel. De panelleden is daarom gevraagd voor de volgende deelaspekten aan te geven hoe belangrijk ze voor hen waren bij het beoordelen van de doelstellingen op haalbaarheid (de omschrijvingen korresponderen weer met de titels van de paragrafen in de samenvatting waar de betreffende argumenten zijn samengevat)

- de taal
  - de leerlingen
  - de leraren
- de beschikbare middelen en didactiek
- de moeilijkheidsgraad van de doelstelling
- overige factoren.

### *Deelaspekten van algemene vorming*

Soms wordt een verder dan de taalvaardigheid reikend doel door de panelleden alleen aangeduid in globale termen als 'algemene vorming', 'vormende waarde' en dergelijke. In veel gevallen wordt echter ook veel specifiek aangegeven, welke vormingsdoelen men op het oog heeft. Aan de panelleden is gevraagd aan te geven, welk gewicht elk van die specifieke vormingsdoelen in de schaal heeft gelegd bij hun beoordeling van de doelstellingen op algemene-vormingsmogelijkheden

De ter afweging voorgelegde deelaspekten zijn (weer konform de titels van de desbetreffende paragrafen in de samenvatting)

- algemene ontwikkeling
- kennis van vreemde landen, volken en culturen
- kunstzinnige, creatieve vorming
- vorming tot kritisch, geïnformeerd burger
- sociale, intermenselijke vaardigheden en waarden
- andere vormingsaspecten

### *Deelaspekten van motiveringsmogelijkheden*

De motiverende werking voor leerlingen is door panelleden toegelicht. Wanneer levert een doelstelling mogelijkheden om de leerlingen te motiveren, dus mogelijkheden om er voor te zorgen dat ook de leerlingen zelf zo veel mogelijk het gestelde doel willen nastreven? Om dat te bepalen zijn panelleden nagegaan of er een aansluiting mogelijk is bij reeds bestaande drijfveren van de leerlingen. We kunnen de volgende invalshoeken onderscheiden

- belangstelling en interesses
- belevingswereld en behoeften
- houdingen en gewoontes van de leerlingen

De panelleden is weer gevraagd aan te geven in hoeverre elk van die drie deelaspekten heeft meegewogen bij hun beoordeling van de doelstellingen op motiveringsmogelijkheden voor de leerlingen.

### *Deelaspekten van taalverwerving*

Voor de volgende deelaspekten is de panelleden gevraagd aan te geven, hoe zwaar ze hebben meegewogen in hun beoordeling van de positieve taalverwervingseigenschappen van de doelstellingen

- het op peil houden en uitbreiden van taalkennis en -vaardigheden,
- invloed op de verwerving van andere taalvaardigheden en -kennis,
- bekliving.

Bij de overige criteria, consistentie met het algemene karakter van het avo, toetsbaarheid en onderwijskundige effecten, was er geen aanleiding om deelaspekten afzonderlijk ter afweging voor te leggen

### **10.3. Verdeling van taken over panelleden**

De beoordelingen van de doelstellingen zouden in volledige vorm een te omvangrijke taak zijn: het aantal beoordelingen zou 1620 bedragen (18 doelstellingen x 3 talen x 3 schooltypen x 10 criteria). De taak is daarom in drieën gesplitst. Het panel is daartoe opgedeeld in drie groepen, subpanel A, B en C. De toewijzing van panelleden aan subpanels gebeurde op grond van het toeval, echter zodanig dat er een evenredige vertegenwoordiging van panelleden naar de selectiecriteria funktiekategorie en taalbinding tot stand kwam. Vervolgens zijn de 18 doelstellingen verdeeld in drie groepjes van elk zes doelstellingen. Dat gebeurde ook op basis van het toeval, maar wel op zo'n manier dat de verschillende konteksten waarvoor sommige doelstellingen geschikt zijn, evenredig vertegenwoordigd zijn in elk groepje. Sommige doelstellingen zijn immers vooral bruikbaar in een werkkontekst, andere vooral in een vrije-tijdskontekst. Een derde categorie doelstellingen is in meerdere konteksten bruikbaar. Aan elk subpanel is nu willekeurig een groepje van zes doelstellingen voor de beoordelingstaken toegewezen. Hierdoor wordt de taak tot een derde deel gereduceerd, terwijl we door de gebruikte toevalsprocedures toch in staat zijn de noodzakelijke analyses uit te voeren en konklusies te trekken.

We lichten nu meer in detail toe, hoe de subpanels zijn samengesteld en hoe de doelstellingen zijn verdeeld en aan de subpanels toegewezen.

Om zoveel mogelijk te verhinderen dat de resultaten door de taakverdeling vertekend worden, moeten de panelleden in elk subpanel zoveel mogelijk evenredig vertegenwoordigd zijn volgens de selectiecriteria die oorspronkelijk bij de samenstelling van het panel als geheel aangelegd zijn (functie- en taalbindingskategorieën, zie tabel 6.1.).

De toewijzing van panelleden aan de drie subpanels binnen deze categorieën moet op basis van het toeval plaatsvinden.

Uit tabel 6.1. blijkt dat het niet mogelijk is om volledig uit te gaan van zowel functie- als taalbindingskategorieën, omdat in een aantal cellen van tabel 6.1. slechts 1 panelid is vertegenwoordigd. Daarom zijn een aantal categorieën samengegroept. In tabel 10.2 zijn de categorieën van panelleden (met aantallen) weergegeven die als uitgangspunt hebben gediend bij de procedure voor de samenstelling van subpanels.

*Tabel 10.2. – Kategorieën panelleden en aantallen voor de samenstelling van subpanels*

KATEGORIEËN	N
<b>FUNKTIE-TAALBINDING</b>	
docenten MAVO – Frans	3
docenten MAVO – Duits	3
docenten MAVO – Engels	3
docenten HAVO VWO – Frans	3
docenten HAVO VWO – Duits	4
docenten HAVO/VWO – Engels	3
<b>FUNKTIE</b>	
docenten beroepsonderwijs (Frans, Duits, Engels)	4
onderwijskundigen SLO, NLO's en LPC	3
CITO (Frans, Duits, Engels)	3
inspectie (Frans, Duits, Engels)	3
opleidingsfunktionarissen bedrijven	4
NLO-docenten (Frans, Duits, Engels)	3
universiteit (Frans, Duits, Engels)	3
Instituten voor toegepaste taalkunde (Frans, Duits, Engels)	3
<b>N totaal 45</b>	

Uit elk van de categorieën uit tabel 10.2. zijn de panelleden op basis van het toeval verdeeld over drie subpanels, die we A, B en C genoemd hebben.

Drie categorieën (docenten havo/vwo-Duits, docenten beroepsonderwijs en opleidingsfunktionarissen bedrijven) bevatten 4 panelleden. Omdat dit niet deelbaar is door drie, leidde de toevalsprocedure tot een onevenwichtige verdeling. In subpanel B kwamen oorspronkelijk twee docenten beroepsonderwijs en twee opleidingsfunktionarissen bedrijven terecht, in totaal 16 panelleden, terwijl in subpanel A 14 panelleden terecht waren gekomen. Om dit te corrigeren is op basis van het toeval één van beide opleidingsfunktionarissen uit subpanel B toegewezen aan subpanel A. De opleidingsfunktionarissen kwamen voor deze overheveling het meest in aanmerking, omdat deze categorie in tegenstelling tot docenten beroepsonderwijs niet onder taalbinding is ingedeeld bij de oorspronkelijke panelsamenstelling. Op deze wijze was uiteindelijk in elk subpanel elke categorie uit tabel 10.2. met één panellid vertegenwoordigd, met uitzondering van docenten havo, vwo-Duits (2 panelleden in subpanel C), docenten beroepsonderwijs (2 docenten voor Duits en Engels in subpanel B) en opleidingsfunktionarissen bedrijven (2 panelleden in subpanel A).

De uiteindelijke verdeling naar taalbinding over de subpanels is vermeld in tabel 10.3.

*Tabel 10.3. – Verdeling naar taalbinding over subpanels*

	SUBPANEL		
	A	B	C
<b>TAALBINDING</b>			
Frans	4	4	4
Duits	4	5	4
Engels	4	4	5
Niet-taalgebonden	3	2	2
<b>Totaal</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>

De doelstellingen kenden een indeling naar de kontekst waarin ze voornamelijk bruikbaar zijn: vrije-tijdskontekst, werkkontekst en bruikbaar in beide konteksten (zie tabel 10.4.).

*Tabel 10.4. – Indeling van de doelstellingen naar kontekstcategorie*

	DOELSTELLINGEN NR.:							
<b>BRUIKBAAR IN:</b>								
vrije-tijdskontekst	1	2	5	6	9	10	16	17
werkkontekst	7	8	11	12	15			
beide konteksten	3	4	13	14	18			

De nummers van de doelstellingen komen overeen met de nummers in de lijst in bijlage 9.1.

Bij de verdeling van de lijst van 18 doelstellingen in drie groepen wilden we ook een evenredige vertegenwoordiging in elke groep van de drie kontekstcategorieën. Op grond van het toeval zijn de doelstellingen uit elke kontekstcategorie verdeeld over drie groepen, die we X, Y en Z genoemd hebben. Omdat het aantal doelstellingen in de kontekstcategorieën niet deelbaar is door 3, leverde het resultaat van de toevalsverdeling ongelijke aantallen en een niet helemaal evenwichtige verdeling over de drie groepen van de vrije-tijds categorie. De categorieën ‘werkkontekst’ en ‘beide konteksten’ bleken wel evenwichtig verdeeld te zijn. Op basis van het toeval werd daarom één doelstelling uit de categorie ‘vrije-tijdskontekst’ aan de doelstellingsgroep X toegewezen in plaats van aan groep Y. In tabel 10.5. is het resultaat van de verdeling over de doelstellingsgroepen weergegeven.

*Tabel 10.5. – Verdeling van de doelstellingen over de drie groepen*

	DOELSTELLINGENGROEP		
	X	Y	Z
KONTEKSTKATEGORIE:			
vrije tijd	1, 2, 16	6, 10	5, 9, 17
werk	7, 15	8, 12	11
beide konteksten	14	4, 13	3, 18
De nummers komen overeen met de nummers van de doelstellingen in de bijlage 9.1.			

Ten slotte is op basis van toeval elke groep doelstellingen toegewezen aan één van de subpanels met het volgende resultaat: subpanel A krijgt doelstellingengroep X, subpanel B doelstellingengroep Y en subpanel C doelstellingengroep Z.

Alle toewijzingen zijn 'blind' uitgevoerd, dat wil zeggen door uitsluitend gebruik te maken van respondentnummers en kodenummers voor de doelstellingen, zonder verdere gegevens te kennen dan de relevante categorie-indelingen. De toewijzingen zijn uitgevoerd met behulp van een dobbelsteen.

Resteert nog de verantwoording van onze keuze voor een taakverdeling waarbij representatieve subpanels elk een deel van de doelstellingen beoordelen, hetgeen dan wel voor alle drie de talen en schooltypen gebeurt. Aanvankelijk is overwogen om panelleden volledig 'at random' (toevalsgewijs) aan drie subpanels toe te wijzen en de taken op te splitsen naar taal of naar schooltype. Op grond van de toevalsselectie voor subpanels zou dan toch vergelijkbaarheid van talen (of schooltypen) verwacht mogen worden. Aan deze oplossingen kleefde echter het bezwaar dat als gevolg ervan een aantal panelleden oordelen moeten geven voor een taal (of het schooltype) waarmee zij geen binding hebben, terwijl ze voor de taal (of schooltype) waarmee zij verbonden zijn geen oordelen zouden kunnen uitspreken. Dit bezwaar zou het sterkste bij een taakverdeling naar talen zijn, omdat de meerderheid van het panel een bepaalde taalachtergrond heeft. Bij een opsplitsing naar schooltype zou het probleem van uitsluitend 'branchevreemde' oordelen zich bij een geringer aantal panelleden voordoen. Maar afgezien van de praktische problemen die het op zou leveren om zo'n oplossing op een acceptabele manier voor de betreffende panelleden te motiveren, schuift in deze konsekwentie ook een tegenstelling met de uitgangspunten van de opzet.

Van de betrokkenheid, deskundigheid en ervaring van panelleden op het gebied van hun eigen taal (of het eigen schooltype) zou dan geen optimaal gebruik gemaakt kunnen worden bij de beoordelingen van de doelstellingen, terwijl dat juist een uitgangspunt was bij de samenstelling van het panel. Vanwege deze konsekwenties is afgezien van een taakverdeling naar taal of schooltype bij de beoordelingen, en hebben we gekozen voor de bovenbeschreven verdeling van taken naar doelstellingen, met representatieve subpanels (en rekening houdend met de kontekstindeling van de doelstellingen) ter wille van de vergelijkbaarheid.

Een nadeel van deze oplossing zou kunnen zijn dat panelleden in de tweede ronde alleen gekonfronteerd zouden worden met slechts een gedeelte van de doelstellingen. Met de overige doelstellingen zouden ze dan in de 3e ronde veel minder vertrouwd zijn geraakt. Om dit nadeel zo veel mogelijk te ondervangen en om vergelijkingsmogelijkheden te creëren met de eerste ronde krijgen de panelleden bij de geschiktheidsoordelen in de tweede ronde weer met de volledige lijst van alle 18 doelstellingen te maken.

De keuze voor een driedeling van de taken is louter gebaseerd op een schatting van de hoeveelheid werk die men op deze wijze redelijkerwijs nog van het panel zou kunnen vragen.

Met taakverdelingsprocedures is gestreefd naar zoveel mogelijk gelijkwaardige subpanels om geen vertekende resultaten te krijgen. We hebben deze gelijkwaardigheid getoetst door na te gaan of gemiddelde geschiktheidsoordelen van de drie subpanels in de eerste ronde van elkaar afwijken (zie tabel 10.6).

*Tabel 10.6 – Toetsing<sup>1</sup> gelijkwaardigheid subpanels naar de geschiktheidsoordelen*

Variantiebron	SS	MS	df	F	p
tussen subpanels	08	04	2	197	82
binnen subpanels	8.65	21	42		
totaal	8.73		44		

1 Variantie-analyse met SPSS-programma ONEWAY

De verschillen tussen deze gemiddelden (subpanel A 3.78, subpanel B 3.68 en subpanel C 3.70) blijken niet significant te zijn. Daaruit konkluderen we dat de subpanels, gemeten aan het gemiddelde oordeel over de geschiktheid in de eerste ronde, gelijkwaardig zijn.

#### **10.4 De geschiktheid van de doelstellingen: nogmaals**

In deze ronde krijgt het panel de gelegenheid nogmaals een oordeel uit te spreken over de geschiktheid van mogelijke doelstellingen, nu in het licht van de samengevatte argumenten uit de vorige ronde, en nadat de doelstellingen eerst beoordeeld zijn op de verschillende criteria. In dit deel van de vragenlijst krijgen alle panelleden weer alle 18 mogelijke doelstellingen voorgelegd. Dat is op dezelfde manier gebeurd als bij de geschiktheidsbeoordelingen in de eerste ronde met dezelfde richtlijnen. Daaraan voorafgaand is gewezen op de uitgangspunten dat de informatie uit de brochure gebruikt kan worden bij de bepaling van het geschiktheidsoordeel, dat het eindoordeel over de geschiktheid een afweging vergt van de

argumenten die van belang gevonden worden, en dat panelleden volledig vrij zijn om hun oorspronkelijk oordeel te herzien.

#### **10.5. De bruikbaarheid van de vragenlijst**

Ook in deze ronde is aan het panel gevraagd de uitgevoerde taken te evalueren. Voor deze taken, het beoordelen van doelstellingen op criteria, het aangeven van het belang van deelaspekten en het beoordelen van doelstellingen naar geschiktheid, is gevraagd naar een evaluatie op dezelfde punten als in de eerste ronde. Gevraagd is om een algemene evaluatie te geven met de Semantische Differentiaal-techniek. Verder is gevraagd naar de mogelijkheid om van specifieke deskundigheid en/of ervaring op onderwijsgebied gebruik te maken en naar de tijdsbesteding. Daarnaast is in deze ronde gevraagd in welke mate panelleden gebruik hebben kunnen maken van de inbreng van andere panelleden, weergegeven in de brochure waarin de argumenten uit de eerste ronde zijn samengevat. Het is immers de bedoeling dat de resultaten van de eerste ronde een rol kunnen spelen bij de beantwoording van de vragenlijst in deze tweede ronde. Aan het slot van de vragenlijst is ruimte gelaten waarin panelleden commentaar of opmerkingen konden spuien.

De resultaten van het in deze paragraaf besproken deel van de vragenlijst voor de tweede ronde komen in hoofdstuk 17 van dit verslag aan de orde; de overige resultaten in hoofdstuk 11, 12 en 13.





De resultaten van de tweede ronde geven een antwoord op drie hoofdvragen. De eerste luidt: hoe denkt het panel in de tweede ronde over de geschiktheid van de 18 mogelijke doelstellingen voor het vto? De tweede hoofdvraag luidt: hoe beoordelen de panelleden de doelstellingen op de beoordelingscriteria die ontwikkeld zijn uit de argumenten uit de eerste ronde? De derde hoofdvraag luidt: is er een verband aantoonbaar tussen enerzijds de geschiktheidsoordelen en anderzijds de beoordelingen van doelstellingen op de criteria? In dit hoofdstuk gaan we in op de eerste hoofdvraag.

### **11.1. De meningen van het panel over de geschiktheid van de doelstellingen**

In de tweede ronde is nogmaals gevraagd naar de mening van het panel over de geschiktheid van de 18 mogelijke doelstellingen. Daarmee stellen we de panelleden in de gelegenheid tot een andere stellingname te komen op grond van bijvoorbeeld nieuwe gezichtspunten in de teruggekoppelde informatie. Om het gebruik van de teruggekoppelde informatie uit de eerste ronde zoveel mogelijk te bevorderen, is (naast een expliciete verwijzing naar die informatie) gevraagd de doelstellingen eerst te beoordelen op de criteria en pas daarna de geschiktheidsoordelen te geven. De gegevens over de geschiktheidsoordelen in de tweede ronde zijn op dezelfde manier geanalyseerd als de geschiktheidsoordelen uit de eerste ronde. We zullen bovendien eventuele verschillen tussen eerste en tweede ronde analyseren. Daarmee willen we niet vooruitlopen op de resultaten van de analyses gericht op evaluatie van Delphi-effekten (herziet men inderdaad zijn mening? is er convergentie van meningen?) die in hoofdstuk 17 gerapporteerd worden. De analyses in dit hoofdstuk zijn gericht op inhoudelijke konklusies.

In bijlage 11.1. zijn de gemiddelde geschiktheidsbeoordelingen per taal, schooltype en doelstelling vermeld. In tabel 11.1. staat informatie die gebaseerd is op frequentieverdelingen. De meningen van de meerderheid van panelleden zijn hierin samengevat weergegeven voor elk van de 18 doelstellingen voor het Frans, Duits en Engels, voor mavo, havo en vwo. De procedure die gebruikt is om deze gegevens samen te vatten, is dezelfde als bij de eerste ronde (zie hoofdstuk 9 voor de daarbij gehanteerde criteria). De betekenis van de symbolen luidde:

- + = de panelleden vonden de doelstelling overwegend geschikt;
- = de panelleden vonden de doelstelling overwegend ongeschikt;

- ? = de meningen waren verdeeld (ook in deze ronde kwam het niet voor dat het panel overwegend, dat wil zeggen in meer dan 60 procent van de gevallen, een neutrale beoordeling gaf).

*Tabel 11.1. – De mening van het panel over de geschiktheid van de doelstellingen in de eerste ronde, per taal en schooltype*

	MAVO			HAVO			VWO		
	F <sup>1</sup>	D	E	F	D	E	F	D	E
1. Lichte lectuur lezen (b.v. geïllustreerde bladen, detectives, strips).	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2. Literaire teksten lezen (b.v. een roman, verhalenbundel, toneelstuk, poëzie).	–	?	?	+	+	+	+	+	+
3. Korte informatieve teksten lezen (b.v. een zakenbrief of telegram, een gebruiksaanwijzing of recept, een krantebericht).	+	+	+	+	+	+	+	+	+
4. Een artikel of boek lezen van beschouwende aard (b.v. een opiniërend dag- of weekbladartikel, een wetenschappelijke of populair-wetenschappelijke uiteenzetting).		–		?	+	+	+	+	+
5. Een persoonlijke brief schrijven aan kennissen, familie, vrienden	?	?	+	+	+	+	+	+	+
6. Een korte zakelijke brief schrijven (b.v. in verband met vakantie: een plaats op een camping reserveren, inlichtingen vragen over hotelakkommodatie e.d.).	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7. In verband met het werk een korte zakelijke brief schrijven (b.v. de ontvangst van goederen bevestigen, ruimte reserveren voor een tentoonstelling, een telegram of telexbericht opstellen, een formulier invullen).	–	?	?	?	?	?	?	?	?
8. Een verslag, artikel, samenvatting, een discussiestuk voor een vergadering, een tekst voor een lezing schrijven.		–					?	?	?
9. Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (b.v. als toerist de weg vragen of wijzen, een maaltijd bestellen, boodschappen doen).	+	+	+	+	+	+	+	+	+
10. Met vrienden of kennissen in kleine kring een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen (b.v. hobby's, reizen, vakantie, het weer).	+	+	+	+	+	+	+	+	+

		MAVO			HAVO			VWO		
		F	D	E	F	D	E	F	D	E
11	In functies als b.v. lokettiste, ober, kondukteur, caissière, mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen waarbij het gesprek niet verder gaat dan uitwisseling van betrekkelijk gestandaardiseerde, routinematige formuleringen	?	?	?	?	?	?	?	?	?
12.	Klanten of zakenrelaties, buitenlandse kollega's of bezoekers te woord staan.		?	?	?	?	+	+	+	+
13.	Telefonisch een zakelijke inlichting geven of vragen	?	?	+	+	+	+	+	+	+
14.	Deelnemen aan een gesprek over kwesties van b.v. maatschappelijke, politieke of wetenschappelijke aard	-	-	-	?	+	+	+	+	+
15	Aktief (dus niet alleen als toehoorder) deelnemen aan een vergadering over algemene onderwerpen					?	?	?	+	+
16.	Een film of t v -programma volgen.		?	+		+	+	?	+	+
17	Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt (b.v. liedjes, het nieuws, commentaren).	?	?	+	+	+	+	+	+	+
18	Een lezing of toespraak volgen.			?	?	?	+	+	+	+

1) F = Frans, D = Duits, E = Engels

Evenals in de eerste ronde zijn we geïnteresseerd in de effecten van verschillen tussen talen, schooltypen en doelstellingen op de geschiktheidsoordelen. Ook nu willen we controleren of de taalachtergrond of de functie van panelleden effect heeft. Bovendien willen we nagaan wat de verschillen tussen de eerste en tweede ronde zijn. Om de effecten van deze factoren te analyseren zijn variantie-analyses uitgevoerd.

## 11.2. Resultaten variantie-analyses

Om dezelfde redenen als bij de analyse van de overeenkomstige gegevens uit de eerste ronde is ook hier voor de toetsing van de effecten op de geschiktheidsoordelen gekozen voor variantie-analyses met een herhaalde-metingendesign, waarbij we hetzelfde relatief strenge significantieniveau van  $\alpha = .01$  aanhouden. De geschiktheidsoordelen worden weer opgevat als replicaties binnen subjecten onder de kondities van de gekruiste factoren taal, schooltype en doelstellingen. Als tussen-subjectenfactoren zijn de faktor 'taalbinding' en functie in het design opgenomen.

De variantie-analyse is ook nu tweemaal uitgevoerd, om effecten van zowel taalbinding als functie te kunnen toetsen. Ter toetsing van het ronde-effect is nog een derde variantie-analyse uitgevoerd. In het design van deze analyse is de

*Tabel 11.2. – Variantie-analyse<sup>1</sup>, herhaalde metingen, uitgevoerd op de geschiktheidsoordelen uit de tweede ronde, met 'taalbinding' als tussen-subjektenfactor, en 'taal', 'schooltype' en 'doelstelling' als binnen-subjektenfactoren*

BRON	SS	df	MS	F	p	percentage verkl. var.
<i>Tussen subjecten</i>						
Taalbinding (A)	49.28	3	16.43	0.58	.64	0.5
Subjekten binnen groepen (SBG)	1022.19	36	28.39			
<i>Binnen subjecten</i>						
Taal (B)	231.99	2	115.99	37.64	.00*	2.2
A x B	14.15	6	2.36	0.77	.60	0.1
B x SBG	209.53	68	3.08			
Schooltype (C)	876.99	2	438.49	94.52	.00*	8.5
A x C	44.97	6	7.49	1.62	.16	0.4
C x SBG	334.02	72	4.64			
Doelstellingen (D)	2215.39	17	130.32	30.07	.00*	21.4
A x D	287.83	51	5.64	1.30	.08	2.8
D x SBG	2651.89	612	4.33			
B x C	16.73	4	4.18	7.83	.00*	0.2
A x B x C	4.33	12	.36	.68	.77	0.0
B x C x SBG	72.66	136	.53			
B x D	80.89	34	2.38	6.22	.00*	0.8
A x B x D	75.87	102	.74	1.95	.00*	0.7
B x D x SBG	437.78	1145	.38			
C x D	700.33	34	20.60	33.3	.00*	6.8
A x C x D	44.70	102	.44	.71	.99	0.4
C x D x SBG	757.11	1224	.62			
B x C x D	12.44	68	.18	2.02	.00*	0.1
A x B x C x D	17.18	204	.08	.93	.75	0.2
B x C x D x SBG	207.04	2284	.09			
Totaal	10365.31	6224	1.67			

\* = < .01

1) Uitgevoerd met het programma VARIAN 02 (Kwaaitaal & Roskam 1969).

tussen-subjektenfaktor vervangen door een binnen-subjektenfaktor 'ronde'. Onder de kondities eerste en tweede ronde wordt het design voor de factoren taal, schooltype en doelstellingen gerepliceerd binnen subjecten.

In tabel 11.2. en 11.3. staan de resultaten van de analyses met respectievelijk taalbinding en funktie als factoren; in tabel 11.4. de resultaten van de analyse waarin het ronde-effect getoetst is.

We zullen eerst de effecten van taalbinding en funktie bespreken (tabel 11.2. en 11.3.). Daarna gaan we in op de effecten van taal, schooltype en doelstellingen op de geschiktheidsbeoordelingen van de tweede ronde. We zullen daarbij deze resultaten vergelijken met die van de eerste ronde en daarmee ingaan op de ronde-effecten (tabel 11.4.). De resultaten voor talen, schooltypen en doelstellingen zijn, behoudens kleine afwijkingen op grond van afrondingen en verschillen in de groepsindeling, uiteraard vrijwel gelijk in tabel 11.2. en 11.3. In tabel 11.4. hebben de resultaten voor deze factoren betrekking op geschiktheidsoordelen uit de eerste en tweede ronde gezamenlijk, hetgeen natuurlijk verschil kan uitmaken vergeleken met analyses voor elke ronde apart.

Wat de factoren *taalbinding* en *funktie* betreft, is er nu in tegenstelling tot de eerste ronde één significant interactie-effect van taalbinding: taalbinding x taal x doelstelling. Dit effect is echter miniem in termen van het percentage verklaarde variantie. Uit inspectie van de gemiddelden onder de kondities van deze factoren blijkt bovendien dat het effect nauwelijks interpreteerbaar is, daar de verschillen willekeurig verspreid zijn. Om deze redenen willen we aan dit interactie-effect geen konklusies verbinden voor een specifieke bijdrage van taalbindingskondities. Noch het hoofdeffect, noch de overige interactie-effecten van zowel taalbinding als funktie zijn significant. We zien daarom geen aanleiding om onze konklusies over de rol van funktie en taalbinding op grond van de resultaten uit de eerste ronde te herzien. De geschiktheidsoordelen zijn met andere woorden niet op aantoonbare wijze beïnvloed door de taalachtergrond en funktie van panelleden. Volledigheidshalve wijzen we er wel op dat het mogelijk is dat eventuele andere relevante achtergronden van panelleden dan taalbinding of funktie op een onkontroleerbare wijze bijgedragen kunnen hebben aan het genoemde significante interactie-effect.

Na de factoren taalbinding en funktie concentreren we ons nu op de hoofd- en interactie-effecten van *taal*, *schooltype*, *doelstellingen* en *ronde* (tabel 11.2. of 11.3.). Net als in de eerste ronde zijn de hoofd- en interactie-effecten van deze factoren significant. Vergelijken we de percentages verklaarde variantie in deze tweede ronde met die uit de eerste ronde, dan valt op dat het hoofdeffect van doelstellingen sterker geworden is, terwijl het interactie-effect schooltype x doelstellingen minder sterk geworden is. Het blijft echter het sterkste interactie-effect van deze factoren. Het percentage door taal verklaarde variantie is evenals in de eerste ronde laag. Het hoofdeffect van schooltype verklaart wat meer, vergelijkbaar met het percentage in de vorige ronde. De door de overige significante

*Tabel 11.3. – Variantie-analyse<sup>1</sup>, herhaalde metingen, uitgevoerd op de geschiktheidsoordelen uit de tweede ronde, met 'functie' als tussen-subjektenfactor, en 'taal', 'schooltype' en 'doelstelling' als binnen-subjektenfactoren*

BRON	SS	df	MS	F	p	percentage verkl var
<i>Tussen subjecten</i>						
Functie (A)	55 14	1	55 14	2 06	16	0 5
Subjecten binnen groepen (SBG)	1016 33	38	26 75			
<i>Binnen subjecten</i>						
Taal (B)	231 96	2	115 98	37 07	00*	2 2
A x B		2			NS <sup>2</sup>	
B x SBG	225 26	72	3 13			
Schooltype (C)	876 96	2	438 48	88 70	00*	8 5
A x C	3 34	2	1 67	34	72	0 0
C x SBG	375 68	76	4 94			
Doelstellingen (D)	2215 41	17	130 32	29 49	00*	21 4
A x D	85 30	17	5 02	1 13	31	0 8
D x SBG	2854 45	646	4 42			
B x C	16 76	4	4 19	7 93	00*	0 2
A x B x C	88	4	22	41	80	0 0
B x C x SBG	76 09	144	53			
B x D	80 90	34	2 38	5 82	00*	0 8
A x B x D	17 66	34	52	1 27	14	0 2
B x D x SBG	496 06	1213	41			
C x D	700 34	34	20 60	33 73	00*	6 8
A x C x D	13 07	34	38	63	95	0 1
C x D x SBG	789 01	1292	61			
B x C x D	12 43	68	18	2 02	00*	0 1
A x B x C x D	5 45	68	08	89	74	0 1
B x C x D x SBG	219 16	2420	09			
Totaal	10366 17	6224	1 67			

\* =  $p < 01$

1) Uitgevoerd met het programma VARIAN 02 (Kwaaitaal & Roskam 1969)

2) N S = niet significant. De exacte p-waarde is in dit geval onbekend. Tengevolge van een heel klein effect, in combinatie met de berekening van een 'gewogen oplossing' in verband met ontbrekende gegevens, resulteerden de bijbehorende waarden in een negatieve F-ratio.

*Tabel 11.4 – Variantie-analyse<sup>1</sup>, herhaalde metingen, uitgevoerd op de geschiktheidsoordelen, met 'ronde', 'taal', 'schooltype' en 'doelstelling' als binnen-subjektenfactoren*

BRON	SS	df	MS	F	p	percentage verkl. var
Subjekten (S)	1554.75	44	35.33			
Ronde (A)	57.75	1	57.75	2.81	.10	0.3
A x S	801.50	39	20.55			
Taal (B)	404.41	2	200.71	44.00	.00*	1.8
B x S	383.16	84	4.56			
Schooltype (C)	1861.66	2	930.83	94.86	.00*	8.2
C x S	863.59	88	9.81			
Doelstellingen (D)	3904.30	17	229.67	37.53	.00*	17.1
D x S	4577.77	748	6.12			
A x B	6.74	2	3.37	2.72	.07	0.0
A x B x S	89.14	72	1.24			
A x C	.78	2	.39	.15	.86	0.0
A x C x S	197.59	78	2.53			
A x D	110.69	17	6.51	2.83	.00*	0.5
A x D x S	1527.57	663	2.30			
B x C	41.02	4	10.25	14.38	.00*	0.2
B x C x S	119.80	168	.71			
B x D	128.97	34	3.80	8.18	.00*	0.6
B x D x S	660.77	1425	.46			
C x D	2116.25	34	62.24	60.28	.00*	9.3
C x D x S	1544.67	1496	1.03			
A x B x C	.88	4	.22	.74	.57	0.0
A x B x C x S	43.19	144	.30			
A x B x D	16.59	34	.49	1.55	.02	0.1
A x B x D x S	382.14	1213	.31			
A x C x D	77.10	34	2.27	4.76	.00*	0.3
A x C x D x S	630.88	1324	.48			
B x C x D	32.98	68	.49	3.35	.00*	0.1
B x C x D x S	412.09	2849	.15			
Totaal <sup>2</sup>	22807.19	13171	1.73			

\* =  $p < .01$

1) Uitgevoerd met het programma VARIAN 02 (Kwaaitaal & Roskam 1969)

2) De term A x B x C x D kon niet getoetst worden, daar de bijbehorende errorterm niet meer berekend kon worden



effecten verklaarde percentages variantie zijn, overeenkomstig de resultaten uit de eerste ronde, gering. Bij toetsing blijken de genoemde verschillen tussen eerste en tweede ronde significant te zijn op het door ons aangehouden significantie-niveau (zie tabel 11.4) het interactie-effect van zowel ronde x doelstellingen als ronde x schooltype x doelstellingen is significant. Het hoofdeffect van ronde is niet significant, evenmin als de overige interactie-effecten van de faktor ronde. De door de significante ronde-effecten verklaarde variantie is echter gering. Ook in deze analyse zijn de hoofd- en interactie-effecten van taal, schooltype en doelstellingen significant, waarbij de percentages verklaarde variantie in overeenstemming zijn met de ronde-effecten. Vergelijkbaar met de verklaarde variantie in de analyses van afzonderlijke rondes voor de bronnen die geen significant ronde-effect uitoefenen, een middenpositie in verklaarde variantie voor de beide significante ronde-effecten. Bij onze verdere conclusies gaan we uit van de resultaten voor de geschiktheidsbeoordelingen van de tweede ronde. Indien we verschillen aantreffen vergeleken met geschiktheidsbeoordelingen in de eerste ronde, dan zullen we eventuele conclusies daarover baseren op de toetsingen van de ronde-effecten voor talen, schooltypen en doelstellingen.

De tabellen 11.5 en 11.6 met gemiddelden voor de kondities van taal, schooltype en doelstellingen geven inzicht in de aard van de hoofdeffecten van deze factoren.

*Tabel 11.5 – Gemiddelde geschiktheidsbeoordelingen per taal en schooltype*

TAAI		SCHOOLTYPE	
Frans	3.3	mavo	3.1
Duits	3.6	havo	3.6
Engels	3.8	vwo	4.0

De doelstellingen in tabel 11.6 zijn gerangschikt naar de konteksttypen waarin het betreffende taalgebruik (vrije tijd, werk, beide konteksten) vooral voorkomt. We zien dat de gemiddelden het meest uiteenlopen voor doelstellingen. De verschillen in gemiddelden voor talen zijn het kleinst. De verschillen tussen schooltypen zijn wat groter. Dit is in overeenstemming met de berekende percentages verklaarde variantie. Het patroon van gemiddelden voor talen en schooltypen is gelijk aan dat van de eerste ronde. De rangorde van de gemiddelden van 'minder' naar 'meer geschikt' is bij de schooltypen mavo, havo, vwo, bij de talen Frans, Duits, Engels.

Een verschijnsel dat we in de eerste ronde bij de gemiddelden voor doelstellingen zagen, keert nu terug, zelfs iets sterker: de doelstellingen voor de kontekst werk worden nu gemiddeld nog wat minder geschikt gevonden dan in de eerste ronde, terwijl voor de beide andere konteksttypen het gemiddelde vrijwel gelijk is aan dat

*Tabel 11.6. – Gemiddelde geschiktheidsbeoordelingen per doelstelling met gemiddelden per kontekstcategorie*

Vrije tijd Dlst.nr. 1)	Werk gem.	Dlst.nr.	Beide konteksten gem.	Dlst.nr.	gem.
1	4.3	7	2.8	3	4.3
2	3.5	8	2.3	4	3.5
5	3.9	11	3.2	13	3.7
6	4.0	12	3.2	14	3.1
9	4.5	15	2.7	18	3.2
10	4.3				
16	3.8				
17	3.9				
gemiddeld per kontekst	4.0		2.9		3.6

1) Zie tabel 11.1. voor de bijbehorende omschrijvingen van de doelstellingen.

uit de eerste ronde: de doelstellingen bruikbaar voor de vrije tijd scoren gemiddeld relatief hoog; het gemiddelde voor de categorie beide konteksten ligt er tussenin. Hoewel het effect rond x doelstellingen relatief gering is, kunnen we konkluderen dat er vermoedelijk aan wordt bijgedragen door de systematisch lagere gemiddelde geschiktheidsbeoordelingen voor doelstellingen uit de kontekstcategorie werk.

Voor een juiste interpretatie van de gegevens kunnen we niet alleen afgaan op de hoofdeffekten van taal, schooltype en doelstelling, omdat ook de interacties tussen deze factoren significant zijn.

De interactie-effecten van de faktor taal met schooltype en doelstellingen (taal x schooltype, taal x doelstellingen en taal x schooltype x doelstellingen) zijn verhoudingsgewijs zwak in termen van percentages verklaarde variantie. Het interactie-effect schooltype x doelstellingen is duidelijk sterker.

In tabel 11.7. zijn de gemiddelden voor de kondities van taal x schooltypen opgenomen, met daarnaast de afwijkingen ten opzichte van de gemiddelden verwacht op grond van de hoofdeffekten. Het patroon van gemiddelden en afwijkingen verschilt niet wezenlijk van dat uit de eerste ronde. Het effect is in zwakke mate aanwezig, maar kennelijk toch systematisch en consistent. De afwijking is het grootst voor het gemiddelde voor Frans bij de mavo.

*Tabel 11.7. - Gemiddelde geschiktheidsbeoordelingen per taal en schooltype, met afwijkingen ten opzichte van gemiddelden verwacht op grond van hoofdeffekten*

	GEMIDDELDEN			AFWIJKINGEN		
	SCHOOLTYPE					
	mavo	havo	vwo	mavo	havo	vwo
TAAL						
Frans	2.7	3.4	3.8	-.10	+.02	+.07
Duits	3.1	3.7	4.0	+.02	0.00	-.02
Engels	3.4	3.9	4.1	+.07	-.01	-.06

Het interactie-effekt van taal x doelstellingen is, evenals in de eerste ronde, zwak. De gemiddelden per taal en doelstelling staan in bijlage 11.2. De taal maakt nog het meeste verschil uit voor de doelstellingen 12, 14, 15, 16, 17 en 18 (zie tabel 11.1. voor de doelstellingen waarnaar de nummers verwijzen) en het minste verschil voor de doelstellingen nr. 1, 3 en 9. Behalve bij deze drie laatstgenoemde doelstellingen, waar gemiddelden voor talen elkaar benaderen, zien we bij de overige doelstellingen een vrij regelmatig patroon waarbij de verschillen tussen de gemiddelde geschiktheidsoordelen het laagst zijn voor het Frans, het hoogst voor het Engels, met daar tussenin het gemiddelde voor het Duits. Het maximale verschil tussen talen per doelstelling is iets groter dan in de vorige ronde (.92 tegen .68). Uit tabel 11.4. bleek echter dat op het door ons aangehouden significantieniveau van  $\alpha = .01$  geen ronde x taal x doelstellingen-effekt aanwijsbaar is, zodat we aan deze verschillen tussen de beide rondes geen konklusies kunnen verbinden. Anderzijds zijn de doelstellingen waarvoor in deze ronde taal het meeste verschil uitmaakte, dezelfde doelstellingen die ook in de eerste ronde bij dit punt werden opgesomd (toen werd ook doelstelling nr. 8 nog genoemd). Deze doelstellingen hebben met elkaar gemeen dat ze op mondelinge taalvaardigheden betrekking hebben (spreken, verstaan, gesprek voeren). Doelstelling nr. 3 en 9 werden zowel bij de eerste als bij deze tweede ronde genoemd bij de doelstellingen waarvoor de verschillen tussen talen minimaal zijn. Ondanks de aanwijzingen dat het relatief zwakke taal x doelstellingen-interactie-effekt tot op zekere hoogte consistent is over de twee rondes, blijft voorzichtigheid geboden bij het trekken van konklusies voor specifieke doelstellingen. Op de eerste plaats omdat het bij deze geringe marges vrijwel onmogelijk is op betrouwbare wijze na te gaan waar de grens ligt tussen doelstellingen waarvoor verschillen tussen talen nog wel relevant zijn en doelstellingen waarvoor dat niet meer het geval is. Op de tweede plaats omdat we niet alleen met het effect van taal en doelstellingen rekening dienen te houden maar ook met specifieke effecten van doelstellingen. Het interactie-effekt taal x schooltype x doelstellingen (zie bijlage 11.1. voor de gemiddelden per taal, schooltype en

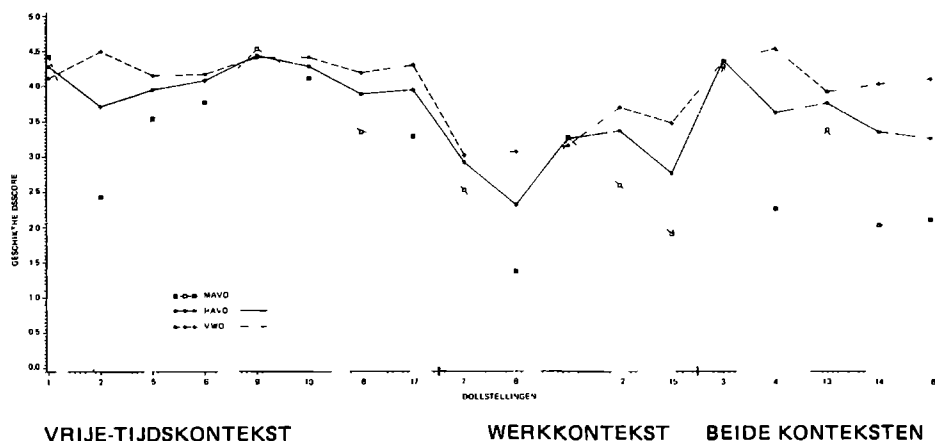
doelstelling) voegt, wat de faktor taal betreft, nauwelijks iets toe aan het patroon dat gedomineerd wordt door de interactie van schooltype x doelstellingen. Dit is in overeenstemming met de zeer minieme hoeveelheid variantie die door het interactie-effect taal x schooltype x doelstellingen wordt verklaard. De bijdrage van taal aan de interactie schooltype x doelstellingen is vrijwel oninterpreteerbaar. Het effect van taal is, samengevat, vooral zichtbaar als een relatief zwak hoofdeffect (doelstellingen worden gemiddeld wat minder geschikt gevonden voor het Frans, wat meer geschikt voor het Duits en nog iets geschikter voor het Engels), en een nog zwakker taal x doelstellingeneffect (voor sommige doelstellingen maakt de taal gemiddeld wat meer uit; voor andere doelstellingen wat minder of nauwelijks iets). Zodra we echter het effect van schooltype erbij betrekken, is het specifieke effect van taal niet meer inzichtelijk. Het patroon wordt dan vrijwel geheel bepaald door de interactie schooltype x doelstellingen.

De percentages verklaarde variantie zijn het hoogst voor de hoofdeffekten van achtereenvolgens doelstellingen en schooltypen. Het significante interactie-effect schooltype x doelstellingen geeft als sterkste interactie-effect aanleiding om het ten slotte te beschouwen als het meest interessante effect dat de belangrijkste specifieke informatie bevat. De weergave van dit interactie-effect in figuur 11.1, in termen van gemiddelden onder de kondities van schooltype x doelstellingen, geeft inzicht in de specifieke effecten van deze kondities als een noodzakelijke aanvulling op de hiervoor besproken hoofdeffekten van schooltype en doelstellingen (de verbindingslijnen in deze figuur dienen slechts om de schooltypen beter te kunnen onderscheiden, en hebben verder geen betekenis).

Er zijn geen grote verschuivingen opgetreden vergeleken met de vorige ronde. Voor de doelstelling 2, 8, 15, 4, 14 en 18 blijken de verschillen in geschiktheid voor de drie schooltypen sterk uiteen te lopen.

In de vorige ronde vertoonden deze doelstellingen hetzelfde beeld. De overige doelstellingen verschillen in mindere mate in geschiktheid voor de drie schooltypen; bij doelstelling nr. 1, 9, 11 en 3 zijn de verschillen praktisch te verwaarlozen. In de vorige ronde was bij enkele doelstellingen, voor nr. 1 en 9 nog het duidelijkst, strikt genomen een omkering te zien in geschiktheid voor de schooltypen: voor mavo het meest, voor vwo het minst geschikt. We hebben daar toen weinig betekenis aan gehecht, omdat deze verschillen vergelijkenderwijs niet erg groot waren. In deze tweede ronde blijken deze omkeringen nog veel geringer of nagenoeg verdwenen te zijn. In vergelijking met de vorige ronde zien we daarnaast eigenlijk alleen bij doelstelling nr. 5, 6 en 7 kleine veranderingen in het patroon: doelstelling nr. 5 geeft nu iets grotere verschillen tussen schooltypen te zien; bij doelstelling nr. 6 is de omkering tussen schooltypen verdwenen, waarvoor in de plaats het 'normale' patroon is gekomen (met kleine verschillen overigens); bij doelstelling 7 is de kleine omkering tussen havo en vwo verdwenen. Opvallend is dat deze doelstellingen alle drie verband houden met het schrijven van brieven. We nemen aan dat de kleine, maar duidelijk waarneembare verschillen tussen de eerste en tweede ronde hebben bijgedragen aan het significante effect van de interactie ronde x schooltype x doelstellingen.

**Figuur 11.1. – Gemiddelde geschiktheidsoordelen in de tweede ronde, naar schooltype en doelstelling**



### 11.3. Samenvatting van de konklusies

Hoewel er slechts kleine veranderingen zijn opgetreden in het patroon ten opzichte van de vorige ronde, heeft het er veel van weg dat het beeld, voor zover het over deze gemiddelde geschiktheidsoordelen gaat, nu aan precisie en regelmaat heeft gewonnen. Bij toetsing bleek een interactie met de faktor 'ronde' aantoonbaar voor doelstellingen en voor de interactie schooltypen x doelstellingen. Het hoofdeffect van doelstellingen is daarbij naar verhouding aanzienlijk sterker geworden. Het interactie-effect schooltypen x doelstellingen is in deze tweede ronde gereduceerd, maar blijft het sterkste interactie-effect en geeft duidelijk specifieke effecten voor verschillende kondities te zien. In deze resultaten kunnen we aanwijzingen zien voor de konklusie dat er in de tweede ronde bij de geschiktheidsbeoordelingen een nog duidelijker onderscheid is gemaakt tussen doelstellingen, waarbij de indeling naar kontekst van de doelstellingen (vrije tijd, werk, beide) een rol speelt, en dat tegelijkertijd op een meer consistente wijze rekening is gehouden met talen en schooltypen. De talen spelen daarbij een verhoudingsgewijs veel minder belangrijke rol dan de schooltypen. De taalachtergrond en functie (docenten versus niet-docenten) van panelleden vertoonden geen aanwijsbare systematische samenhang met verschillen in geschiktheidsbeoordelingen. In hoofdstuk 17 worden verschuivingen in geschiktheidsbeoordelingen en effecten van taalachtergrond en functie opnieuw geanalyseerd en bekeken (naast andere gegevens). In hoofdstuk 17 gebeurt dat in het licht van een evaluatie van de Delphi-opzet. In dit hoofdstuk ging het ons om inhoudelijke konklusies over de verklaring van verschillen in geschiktheidsbeoordelingen van de doelstellingen.

In het volgende hoofdstuk gaan we in op de resultaten van de beoordelingen van doelstellingen op de criteria die ontwikkeld zijn uit de argumenten uit de eerste ronde.

De resultaten van de tweede ronde dienden ook een antwoord te geven op een tweede hoofdvraag hoe beoordelen de panelleden de 18 mogelijke doelstellingen op de beoordelingscriteria die ontwikkeld zijn uit de argumenten uit de eerste ronde? In dit hoofdstuk trachten we deze vraag te beantwoorden

### **12.1 Beoordelingen van doelstellingen op de tien criteria**

Aan de panelleden is in de tweede ronde gevraagd om voordat ze over doelstellingen een eindoordeel geven in termen van geschiktheid, eerst de doelstellingen te beoordelen aan de hand van een tiental criteria en een aantal deelaspekten, zoals beschreven in hoofdstuk 10. Vanwege de gigantische omvang van deze taak is toen besloten voor dit onderdeel de 18 doelstellingen te splitsen in drie groepen van zes, die elk aan een derde deel van het panel zijn voorgelegd. De resultaten van deze beoordelingen leveren een grote hoeveelheid gegevens op. Een weergave van gemiddelden en of frekwentieverdelingen betekent een nauwelijks te verteren cijferbrij. We hebben daarom getracht de gegevens zo samen te vatten dat de essentiële informatie op een enigszins overzichtelijke manier uit een tabel is af te lezen. Ons uitgangspunt is dat de belangrijkste informatie besloten ligt in het antwoord op de vraag over welke doelstellingen de beoordelingen overwegend positief of negatief zijn, en bij welke doelstellingen de beoordelingen uiteenlopen. Om de resultaten naar dit gezichtspunt samen te vatten, is grotendeels de procedure gevolgd die ook gebruikt is om deze resultaten samen te vatten voor de panelleden<sup>1</sup>. Deze procedure, die te vergelijken is met de wijze waarop geschiktheidsoordelen samengevat werden, verliep als volgt.

Er is een onderscheid gemaakt tussen negatieve en positieve beoordelingen. Elk beoordelingscriterium bestond uit vijf verschillende antwoordcategorieën. De twee meest negatieve antwoordcategorieën zijn samengevoegd in de categorie 'negatieve beoordeling', de twee meest positieve in de categorie 'positieve beoordeling'.

- Vervolgens is voor alle criteria en per taal en schooltype nagegaan of het panel de doelstelling overwegend negatief of positief had beoordeeld, dan wel verdeeld, of niet uitgesproken in een van beide richtingen reageerde. Daarbij golden de volgende criteria:

Indien minstens 60 procent van de betreffende panelleden een positieve of negatieve beoordeling heeft gegeven, of indien het percentage positieve

(respektievelijk negatieve) beoordelingen minstens driemaal zo hoog is als het percentage negatieve (respektievelijk positieve), dan spreken we van een overwegend positieve (respektievelijk negatieve) beoordeling. Indien minstens 60 procent van de betreffende panelleden een beoordeling in de middenkategorie heeft gegeven, is de tweede regel over de verhouding tussen positieve en negatieve oordelen niet van toepassing, en spreken we van een overwegend 'neutrale' beoordeling.

In alle andere gevallen beschouwen we de beoordelingen als verdeeld. Hoewel elke doelstelling als gevolg van de taakverdeling slechts door een derde deel van het panel is beoordeeld, kunnen we toch zoals we in hoofdstuk 10 hebben betoogd, de resultaten op grond van de procedures gevolgd bij de taakverdeling generaliseren naar het panel als geheel.

In tabel 12.1. zijn voor elke doelstelling per taal en schooltype de beoordelingsprofielen weergegeven. Daarbij is gebruik gemaakt van de volgende symbolen:

- + = overwegend positief beoordeeld volgens bovengenoemde criteria;
- = overwegend negatief beoordeeld volgens bovengenoemde criteria;
- 0 = overwegend neutraal beoordeeld volgens bovengenoemde criteria;
- ? = alle andere gevallen (verdeelde beoordeling).

Hoewel tabel 12.1. gebaseerd is op een samenvatting van gegevens, is ze toch nog zeer omvangrijk en bevat ze een grote hoeveelheid materiaal die ook op zichzelf een nadere bestudering waard is. Een zorgvuldige bestudering zou aanleiding kunnen geven tot talrijke konklusies die zo nodig nader getoetst zouden kunnen worden. Zo zou het bijvoorbeeld ook mogelijk geweest zijn effecten van taal, schooltype en doelstellingen op deze beoordelingen te toetsen. In het licht van de grote lijn van de onderzoeksopzet betekenen dit type vraagstellingen en bijbehorende analyses en konklusies echter een uitstapje over een zijspoor, omdat we zoals gezegd in eerste instantie geïnteresseerd zijn in de verklaring van en samenhang met de geschiktheidsoordelen. In het vorige hoofdstuk zijn de effecten van de beoordelingskondities op de geschiktheidsoordelen onderzocht, in het volgende hoofdstuk onderzoeken we de rol van de beoordelingscriteria bij de geschiktheidsoordelen. Wel is het, en dat geldt ook voor het panel bij terugkoppeling van gegevens, op zichzelf interessant om te zien hoe de doelstellingen beoordeeld zijn.

Om deze redenen beperken we ons hier tot enkele konklusies uit tabel 12.1.; niet zozeer omdat dat de belangrijkste zouden zijn, maar veeleer om met enkele voorbeelden te illustreren op welke manier de tabel gelezen kan worden. De inhoudelijk geïnteresseerde lezer zal een eigen keuze kunnen maken uit het gepresenteerde materiaal, en zal zich wellicht concentreren op bijvoorbeeld de resultaten voor een bepaald schooltype, een bepaalde taal, of bijzonder geïnteresseerd zijn in de beoordelingsresultaten voor een bepaald criterium.

Uit tabel 12.1. is in een oogopslag af te lezen dat de doelstellingen op de verschillende beoordelingscriteria zeer verschillend beoordeeld worden.

Tabel 12.1. *Beoordelingsprofiel van de doelstellingen*

1. Lichte lektuur lezen (b.v. geïllustreerde bladen, detectives, strips).		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To*)
in het FRANS	MAVO	+	+	+	-	-	?	+	+	+	+
	HAVO	+	+	+	?	0	?	+	+	+	+
	VWO	+	+	+	+	?	?	+	+	+	+
in het DUIT	MAVO	+	+	+	?	0	?	+	+	+	?
	HAVO	+	+	+	+	+	?	+	+	+	?
	VWO	+	+	+	+	+	?	+	+	+	?
in het ENGLS	MAVO	+	+	+	?	0	?	+	+	+	+
	HAVO	+	+	+	+	+	?	+	+	+	+
	VWO	+	+	+	+	+	?	+	+	+	+
2. Literaire teksten lezen (b.v. een roman, verhalenbundel, toneelstuk, poëzie).		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To
in het I RANS	MAVO	-	-	?	-	-	?	+	?	?	?
	HAVO	+	+	+	-	-	+	+	?	+	0
	VWO	+	+	+	0	-	+	+	+	+	+
in het DUIT	MAVO	?	?	?	-	-	?	+	?	?	?
	HAVO	+	+	+	0	-	+	+	?	+	0
	VWO	+	+	+	+	?	+	+	+	+	+
in het ENGELS	MAVO	?	?	?	-	-	?	+	?	+	?
	HAVO	+	+	+	?	0	+	+	?	+	0
	VWO	+	+	+	+	0	+	+	+	+	+
3. Korte informatieve teksten lezen (b.v. een zakenbrief of telegram, een gebruiksaanwijzing of recept, een krantebericht)		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To
in het I RANS	MAVO	+	?	+	-	-	-	+	+	?	+
	HAVO	+	+	+	?	0	?	+	+	?	+
	VWO	+	+	+	+	0	?	+	+	?	+
in het DUIT	MAVO	+	?	+	?	0	?	+	+	?	+
	HAVO	+	+	0	+	0	?	+	+	+	+
	VWO	+	+	+	+	0	?	+	+	+	+
in het ENGLS	MAVO	+	?	+	-	0	?	+	+	?	+
	HAVO	+	+	+	+	0	?	+	+	+	+
	VWO	+	+	+	+	+	?	+	+	+	+

- \*) Ha = Haalbaarheid  
M1 = Motiveringsmogelijkheden voor leerlingen  
Md = Motiverend voor docenten  
Bv = Behoeften (hoeveel leerlingen komen er mee in aanraking)  
Bf = Behoeften (hoe frequent komen leerlingen er mee in aanraking)
- A1 = Algemene vormingsmogelijkheden  
Ko = Konsistentie met het algemeen karakter van het avo  
Ne = Negatieve onderwijskundige effecten  
Po = Positieve taalverwervingseigenschappen  
To = Toetsbaarheid



4. Een artikel of boek lezen van beschouwende aard (b.v. een opiniërend dag- of weekbladartikel, een wetenschappelijke of populair-wetenschappelijke uiteenzetting)		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To*)
in het FRANS	MAVO		-	?	-		?	+	?	?	+
	HAVO	?	?	+	-		+	+	?	+	+
	VWO	+	+	+	0	?	+	+	+	+	+
in het DUIJS	MAVO		?	?	-		?	+	?	?	+
	HAVO	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+
	VWO	+	+	+	0	?	+	+	+	+	+
in het ENGLIS	MAVO	?	?	?	-	-	?	+	?	?	+
	HAVO	+	+	+	?	-	+	+	+	+	+
	VWO	+	+	+	+	?	+	+	+	+	+
5. Een persoonlijke brief schrijven aan kennissen, familie, vrienden.		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To
in het FRANS	MAVO	?	?	+	-	-	?	+	?	+	?
	HAVO	+	+	+	-	-	?	+	+	+	+
	VWO	+	+	+	-	-	?	+	+	+	+
in het DUIJS	MAVO	+	+	+	-	-	?	+	+	?	?
	HAVO	+	+	+	-	-	?	+	+	+	+
	VWO	+	+	+	?	?	?	+	+	+	+
in het ENGLIS	MAVO	+	+	+	-	-	?	+	+	+	?
	HAVO	+	+	+	?	-	?	+	+	+	+
	VWO	+	+	+	?	-	?	+	+	+	+
6. Een korte zakelijke brief schrijven (b.v. in verband met vakantie een plaats op een camping reserveren, inlichtingen vragen over hotelakkommodatie e.d.)		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To
in het FRANS	MAVO	+	+	+	-	-		+	+	?	+
	HAVO	+	+	+	-	-	?	+	+	?	+
	VWO	+	+	+	-	-	?	+	+	?	+
in het DUIJS	MAVO	+	+	+	-	-	-	+	+	?	+
	HAVO	+	+	+	-	-	-	+	+	?	+
	VWO	+	+	+	?	?	?	+	+	?	+
in het ENGLIS	MAVO	+	+	+	?	-		+	+	?	+
	HAVO	+	+	+	?	-	?	+	+	+	+
	VWO	+	+	+	?	?	?	+	+	+	+

- \*) Ha = Haalbaarheid  
M1 = Motiveringsmogelijkheden voor leerlingen  
Md = Motiverend voor docenten  
Bv = Behoeften (hoeveel leerlingen komen er mee in aanraking)  
Bf = Behoeften (hoe vaak komen leerlingen er mee in aanraking)
- A1 = Algemene vormingsmogelijkheden  
Ko = Konsistentie met het algemeen karakter van het avo  
Ne = Negatieve onderwijskundige effecten  
Po = Positieve taalverwervingseigenschappen  
To = Toetsbaarheid

7. In verband met het werk een korte zakelijke brief schrijven (b v. de ontvangst van goederen bevestigen, ruimte reserveren voor een tentoonstelling, een telegram of telexbericht opstellen, een formulier invullen)

		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To*)
in het I RANS	MAVO	-	-	?	-	-	-	+	?	-	+
	HAVO	+	-	?	-	-	-	+	?	?	+
	VWO	+	-	?	-	?	-	+	?	?	+
in het DUTS	MAVO	?	-	?	-	-	-	+	?	?	+
	HAVO	+	?	?	-	0	-	+	?	?	+
	VWO	+	-	+	?	0	-	+	?	?	+
in het ENGLLS	MAVO	?	?	?	-	-	-	+	?	?	+
	HAVO	+	?	?	?	?	-	+	?	?	+
	VWO	+	?	?	?	?	-	+	?	?	+

8. Len verslag, artikel, samenvatting, een diskusstuk voor een vergadering, een tekst voor een lezing schrijven

		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To
in het I RANS	MAVO	-	-	-	-	-	-	?	-	-	?
	HAVO	-	-	-	-	-	-	?	-	?	?
	VWO	?	?	?	-	-	?	?	-	?	?
in het DUTS	MAVO	-	-	-	-	-	-	?	-	-	?
	HAVO	-	-	?	-	-	?	?	-	?	?
	VWO	?	?	+	-	-	?	?	-	?	?
in het ENGLLS	MAVO	-	-	-	-	-	-	?	-	-	?
	HAVO	-	-	?	-	-	?	?	-	?	?
	VWO	+	?	?	-	-	?	+	?	?	?

9. Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (b v. als toerist de weg vragen of wijzen, een maaltijd bestellen, boodschappen doen)

		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To
in het I RANS	MAVO	+	+	+	?	-	?	+	+	?	+
	HAVO	+	+	+	0	0	?	+	+	?	+
	VWO	+	+	+	+	0	?	+	+	?	+
in het DUTS	MAVO	+	+	+	+	0	?	+	+	+	?
	HAVO	+	+	+	+	0	?	+	+	+	+
	VWO	+	+	+	+	0	?	+	+	+	+
in het ENGLLS	MAVO	+	+	+	+	0	?	+	+	?	?
	HAVO	+	+	+	+	0	?	+	+	?	+
	VWO	+	+	+	+	0	?	+	+	?	+

- \*) Ha = Haalbaarheid  
M1 = Motiveringsmogelijkheden voor leerlingen  
Md = Motiverend voor docenten  
Bv = Behoeften (hoeveel leerlingen komen mee in aanraking)  
Bf = Behoeften (hoe vaak komen leerlingen er mee in aanraking)

- A1 = Algemene vormingsmogelijkheden  
Ko = Konsistentie met het algemeen karakter van het avo  
Ne = Negatieve onderwijskundige effecten  
Po = Positieve taalverwervingseigenschappen  
To = Toetsbaarheid

10 Met vrienden of kennissen in kleine kring een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen (b.v. hobby's, reizen, vakantie, het weer)

		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To*)
in het FRANS	MAVO	?	+	+		-	?	+	+	+	?
	HAVO	+	+	?		-	?	+	+	+	?
	VWO	+	+	?		-	+	+	+	+	?
in het DUIJS	MAVO	+	+	+	0		+	+	+	+	?
	HAVO	+	+	?			+	+	+	+	?
	VWO	+	+	+	?		+	+	+	+	?
in het NGLLS	MAVO	+	+	+	+	-	+	+	+	+	?
	HAVO	+	+	+	+	?	+	+	+	+	?
	VWO	+	+	+	+	?	+	+	+	+	?

11. In functies als b.v. lokettiste, ober, kondukteur, caissière, mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen waarbij het gesprek niet verder gaat dan de uitwisseling van betrekkelijk gestandaardiseerde, routinematige formuleringen

		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To
in het FRANS	MAVO	+	?	+	-	-	-	+	?	?	?
	HAVO	+	?	+		-	-	+	?	?	?
	VWO	+	?	?	-		-	+	?	?	?
in het DUIJS	MAVO	+	+	+	-		-	+	?	?	?
	HAVO	+	?	?	?	-	-	+	?	?	?
	VWO	+	?	?	?		-	+	?	?	?
in het NGLLS	MAVO	+	+	+	?	?	-	+	+	?	?
	HAVO	+	+	+	?	?	?	+	+	?	?
	VWO	+	?	?	?	?	?	+	?	?	+

12 Klanten of zakenrelaties, buitenlandse collega's of bezoekers te woord staan

		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To
in het FRANS	MAVO	-			-	-	-	?	?		-
	HAVO	?	?	?			?	?	?	?	?
	VWO	+	?	0	-	0	?	?	?	?	?
in het DUIJS	MAVO	0		-	-	-	?	?	?		?
	HAVO	+	?	0	?	-	?	?	+	?	?
	VWO	+	?	+	?	?	?	?	?	?	?
in het NGLLS	MAVO	0	?	?	-	-		+	+	?	?
	HAVO	+	+	+	?	-	?	+	?	?	?
	VWO	+	+	+	+	?	?	+	?	?	?

- \*) Ha = Haalbaarheid  
M1 = Motiveringsmogelijkheden voor leerlingen  
Md = Motiverend voor docenten  
Bv = Behoeften (hoeveel leerlingen komen er mee in aanraking)  
Bf = Behoeften (hoe frequent komen leerlingen er mee in aanraking)

- A1 = Algemene vormingsmogelijkheden  
Ko = Konsistentie met het algemeen karakter van het avo  
Ne = Negatieve onderwijskundige effecten  
Po = Positieve taalverwervingsomstandigheden  
To = Toetsbaarheid

13. Telefonisch een zakelijke inlichting geven of vragen		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To*)
in het FRANS	MAVO	?	?	—	—	—	—	+	?	?	?
	HAVO	+	0	?	—	—	—	+	+	?	?
	VWO	+	+	?	—	—	?	+	+	?	?
in het DUIJS	MAVO	+	0	?	—	—	—	+	+	?	?
	HAVO	+	+	+	?	—	?	+	+	?	?
	VWO	+	+	+	?	?	?	+	+	?	?
in het NGLLS	MAVO	+	+	?	—	—	—	+	+	?	?
	HAVO	+	+	+	?	—	—	+	+	?	?
	VWO	+	+	+	?	—	?	+	+	?	?
14. Deelnemen aan een gesprek over kwesties van b.v. maatschappelijke, politieke of wetenschappelijke aard		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To
in het FRANS	MAVO	—	?	?	—	—	?	+	?	?	?
	HAVO	?	?	+	—	—	+	+	+	?	?
	VWO	?	+	+	—	—	+	+	+	+	?
in het DUIJS	MAVO	—	—	?	—	—	?	+	?	?	—
	HAVO	0	?	+	—	—	+	+	+	?	?
	VWO	+	+	+	?	?	+	+	+	+	?
in het NGLLS	MAVO	?	?	?	—	—	+	+	?	+	—
	HAVO	+	+	+	0	—	+	+	+	+	?
	VWO	+	+	+	+	?	+	+	+	+	?
15. Aktief (dus niet alleen als toehoorder) deelnemen aan een vergadering over algemene onderwerpen		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To
in het FRANS	MAVO	—	?	?	—	—	?	+	?	?	—
	HAVO	?	?	+	—	—	?	+	+	+	—
	VWO	+	+	+	—	—	?	+	+	+	—
in het DUIJS	MAVO	—	—	?	—	—	?	+	?	?	—
	HAVO	+	+	+	—	—	?	+	+	?	—
	VWO	+	+	+	?	—	+	+	+	?	—
in het NGLLS	MAVO	—	?	?	—	—	?	+	?	+	—
	HAVO	+	+	+	?	—	?	+	+	+	—
	VWO	+	+	+	?	?	?	+	+	+	—

- \*) Ha = Haalbaarheid  
M1 = Motivationsmogelijkheden voor leerlingen  
Md = Motiverend voor docenten  
Bv = Behoeften (hoeveel leerlingen komen er mee in aanraking)  
Bf = Behoeften (hoe frequent komen leerlingen er mee in aanraking)
- A1 = Algemene vormingsmogelijkheden  
Ko = Konsistentie met het algemene karakter van het avo  
Ne = Negatieve onderwijskundige effecten  
Po = Positieve taalverwervingseigenschappen  
To = Toetsbaarheid

16. I en film of t.v.-programma volgen		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To*)
in het I RANS	MAVO	-	?	+	-	?	?	+	?	+	?
	HAVO	?	+	+	?	?	?	+	?	+	?
	VWO	+	+	+	?	?	+	+	+	+	?
in het DUIJS	MAVO	+	+	+	+	+	+	+	+	+	?
	HAVO	+	+	+	+	+	+	+	+	+	?
	VWO	+	+	+	+	+	+	+	+	+	?
in het I NGI LS	MAVO	+	+	+	+	+	+	+	?	+	?
	HAVO	+	+	+	+	+	+	+	?	+	?
	VWO	+	+	+	+	+	+	+	+	+	?
17. Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begripen van de tekst een rol speelt (b.v. liedjes, het nieuws, commentaren)											
		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To
in het I RANS	MAVO	?	?	+			+	+	+	?	+
	HAVO	+	+	+			+	+	+	+	+
	VWO	+	+	+	0	?	+	+	+	+	+
in het DUIJS	MAVO	+	?	+			+	+	+	+	+
	HAVO	+	+	+	?	?	+	+	+	+	+
	VWO	+	+	+	?	?	+	+	+	+	+
in het I NGI LS	MAVO	+	+	+	?	0	+	+	+	+	+
	HAVO	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	VWO	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
18. I en lezing of toespraak volgen											
		Ha	M1	Md	Bv	Bf	A1	Ko	Ne	Po	To
in het I RANS	MAVO	-					?	?	+		+
	HAVO	?		?			?	+	+	?	+
	VWO	+	?	+			+	+	+	?	+
in het DUIJS	MAVO			?	-		?	+	+		+
	HAVO	+		?		-	+	+	+	?	+
	VWO	+	?	+	?		+	+	+	+	+
in het I NGI LS	MAVO	0		?	-		?	+	+		+
	HAVO	+	?	?	?		?	+	+	?	+
	VWO	+	+	+	+	?	+	+	+	+	+

- \*) Ha = Haalbaarheid  
M1 = Motiveringsmogelijkheden voor leerlingen  
Md = Motiverend voor docenten  
Bv = Behoeften (hoeveel leerlingen komen er mee in aanraking)  
Bf = Behoeften (hoe frequënt komen leerlingen er mee in aanraking)
- A1 = Algemene-vormingsmogelijkheden  
Ko = Konsistentie met het algemeen karakter van het avo  
Ne = Negatieve onderwijskundige effecten  
Po = Positieve taalverwervingseigenschappen  
To = Toetsbaarheid

Over alle criteria, talen en schooltypen heen, leveren de doelstellingen 1, 3, 9, 10, 16 en 17 de meeste positieve beoordelingen op, de doelstellingen 8 en 12 de meeste negatieve. Doelstelling 1 bijvoorbeeld, 'lichte lektuur lezen', wordt voor alle talen en schooltypen overwegend haalbaar gevonden, de motiveringsmogelijkheden

voor docenten en leerlingen worden positief beoordeeld, het aantal leerlingen dat er mee te maken krijgt, wordt vrij groot geschat, enzovoorts. Er is maar een criterium waarop deze doelstelling niet overwegend positief beoordeeld wordt: over de algemene vormingsmogelijkheden. lopen de meningen kennelijk uiteen. Verreweg het meest negatieve beeld levert doelstelling 8 op: een verslag, artikel, samenvatting en dergelijke schrijven. Het paneloordeel is bij deze doelstelling op alle fronten negatief of minstens verdeeld. Opmerkelijk is ook dat het ene criterium veel meer positieve beoordelingen oplevert dan het andere. Zo zien we bijvoorbeeld bij 'haalbaarheid' dat vrijwel alle doelstellingen minstens voor havo en vwo haalbaar worden gevonden. Ook over de consistentie van de doelstellingen met het algemene karakter van het avo is men over het algemeen positief, wel blijkt men over de mate waarin docenten gemotiveerd kunnen worden, wat optimistischer gestemd dan over die van leerlingen.

Erg laag scoren de doelstellingen op de behoeftecriteria: voor de meeste doelstellingen schatten de panelleden het aantal leerlingen dat met het omschreven type taalgebruik in aanraking zal komen, erg laag in (minder dan de helft). Voor de frekwentie waarmee dat gebeurt geldt dat ook. Doelstelling 3 en 9 kregen op dit criterium echter vaak een beoordeling in de middenkategorie.

Een tussenpositie neemt het toetsbaarheids criterium in. Over de toetsbaarheid van doelstellingen die met het voeren van een gesprek te maken hebben, is de mening van het panel blijkbaar verdeeld. Dat geldt ook voor sommige andere doelstellingen (8 en 16). Bij de overige doelstellingen ziet men de toetsbaarheid over het algemeen niet als een probleem.

## **12.2 Beoordelingen van het belang van deelaspekten**

Bij vijf beoordelingscriteria zijn deelaspekten onderscheiden: specifieke aspecten die een rol kunnen spelen bij de beoordeling van doelstellingen op deze criteria. Gevraagd is naar het oordeel over het belang van elk aspect bij de beoordeling van doelstellingen op het betreffende criterium. Deze gegevens zijn volgens dezelfde procedure en criteria als bij de gegevens over de beoordelingen op criteria samengevat in tabel 12.2, met dien verstande dat nu nagegaan is in hoeverre de panelleden een deelaspect overwegend belangrijk, respektievelijk onbelangrijk vonden. Daartoe zijn in dit geval de antwoordmogelijkheden vallend onder 'zeer belangrijk' en 'belangrijk', respektievelijk onder 'zeer onbelangrijk' en 'onbelangrijk' samengevoegd in een categorie (er zijn geen percentages hoger dan 60 procent in de middenkategorie, zodat een vraagteken een verdeelde mening betekent).

Opvallend is dat (met uitzondering van twee restcategorieën) geen enkel aspect overwegend onbelangrijk gevonden werd. Wel zijn er een aantal aspecten die verdeeld beoordeeld zijn. Uit tabel 12.2 is af te lezen welke aspecten dat zijn, en welke aspecten overwegend belangrijk gevonden worden bij de beoordeling van doelstellingen op het betreffende criterium.

**Tabel 12.2. – Het belang van deelaspekten**

**Haalbaarheidsaspecten**

De taal	+
De leerlingen	+
De leraren	?
Beschikbare middelen en didaktiek	?
Moeilijkheidsgraad van de doelstelling	+
Overige factoren	–

**Motiveringsmogelijkheden voor leerlingen**

Belangstelling en interesses	+
Belevingswereld behoeften	+
Houdingen gewoontes	?

**Behoeftenaspecten**

Maatschappelijke en sociale verwachtingen	+
Maatschappelijke ontwikkelingen en omstandigheden	+
Vervolgopleiding	?
Beroep	+
Vrije tijd, persoonlijke behoeften	+
Beschikbare alternatieven	?

**Aspecten van algemene-vormingsmogelijkheden**

Algemene ontwikkeling	+
Kennis van landen, volkeren en kulturen	+
Kunstzinnige, creatieve vorming	?
Vorming tot kritisch, geïnformeerd burger	+
Sociale waarden en vaardigheden	+
Overige	

**Positieve taalverwervingseigenschappen**

Op peil houden en uitbreiden van taalvaardigheden	+
Gunstige invloed op verwerving andere taalvaardigheden	+
Beklijving	+

Kunnen we hieruit konkluderen dat de betreffende aspecten inderdaad overwegend een belangrijke rol hebben gespeeld bij de feitelijke totstandkoming van de oordelen over de doelstellingen? We hebben de vraag naar het belang rechtstreeks voorgelegd, daar anders, zoals beargumenteerd in hoofdstuk 10, de toch al niet geringe taak van panelleden tot onaanvaardbare proporties zou uitdijen. Aan deze methode kleeft echter het bezwaar dat we nu niet beschikken over beoordelingen van doelstellingen op deelaspekten, en derhalve ook niet kunnen controleren of beoordelingen op deelaspekten statistisch samenhangen met de beoordelingen van doelstellingen op het betreffende criterium enerzijds of de geschiktheidsoordelen anderzijds. We kunnen deze konklusie dus niet met zekerheid trekken. Het is denkbaar dat het voorleggen van de vraag naar het belang van deelaspekten een neiging oproept om bevestigend te antwoorden, ook in gevallen waarin een deelaspekt in het feitelijke beoordelingsgedrag geen rol speelt (vgl. Nisbett & Wilson 1977, maar zie ook het commentaar daarop van Smith & Miller 1978). Een dergelijke neiging kan echter niet verklaren waarom dan niet alle aspecten belangrijk gevonden worden: er moet dus meer aan de hand zijn.

In het volgende hoofdstuk zullen we analyseren wat het verband is tussen de geschiktheidsbeoordelingen van de doelstellingen en de beoordelingen van de doelstellingen op de 10 keuzecriteria.





*Hoofdstuk 13*

**DE TWEEDE RONDE:  
HET BELANG VAN DE KEUZECRITERIA BIJ  
DE GESCHIKTHEIDSBEOORDELINGEN**

In dit hoofdstuk zullen we nagaan in hoeverre de beoordelingen van doelstellingen op de tien criteria verschillen in geschiktheidsbeoordelingen kunnen verklaren

Na de tweede ronde beschikken we over twee soorten gegevens: geschiktheidsoordelen over de doelstellingen en beoordelingen van doelstellingen op 10 criteria. Beide soorten gegevens zijn bovendien gerepliceerd voor schooltypen en talen. Schema 13.1 bevat een schematisch overzicht. In dit schema zijn de symbolen uit het in hoofdstuk 3 gekozen model gebruikt:  $X_{ij}$  voor beoordelingen van doelstelling  $i$  op criterium  $j$ ,  $Y_i$  voor geschiktheidsoordelen voor doelstelling  $i$ . Voor elke doelstelling en alle criteria zijn gegevens beschikbaar voor  $3 \times 3$  kondities van talen en schooltypen.

*Schema 13.1 – Schematisch overzicht van verzamelde geschiktheidsoordelen en beoordelingen op 10 criteria*

Doelstellingen			Beoordeling op criteria				Geschiktheids- oordeel
			$X_{i,1}$	$X_{i,2}$	t/m	$X_{i,10}$	$Y_i$
Nr 1	Frans	MAVO	$X_{1,1}$	$X_{1,2}$	t/m	$X_{1,10}$	$Y_1$
		HAVO					
		VWO					
	Duits	MAVO					
		HAVO					
		VWO					
	Engels	MAVO					
		HAVO					
		VWO					
Nr 2	idem		$X_{2,1}$	$X_{2,2}$	t/m	$X_{2,10}$	$Y_2$
t/m			t/m				t/m
Nr 18	idem		$X_{18,1}$	$X_{18,2}$	t/m	$X_{18,10}$	$Y_{18}$

Bij een aantal criteria hebben we deelaspecten onderscheiden. De hierover verzamelde gegevens ontbreken in het schema, omdat deze gegevens niet aan doelstellingen gekoppeld zijn, om redenen toegelicht in de betreffende paragraaf. Bij de criteria, die we, voorzover van toepassing, als van een hogere orde beschouwen dan de deelaspecten, zijn we geïnteresseerd in een empirisch vaststelbaar verband tussen oordelen over de geschiktheid van doelstellingen en de beoordelingen van doelstellingen op criteria. Het ideale alternatief om de panelleden daarnaast ook rechtstreeks te vragen naar hun mening over de rol van criteria, was gegeven de toelaatbare grenzen aan de taakomvang van panelleden evenmin haalbaar als het verzamelen van oordelen over van deelaspecten op de wijze waarop gegevens verzameld zijn over beoordelingen op criteria. Vandaar dat weer in deze ronde uiteindelijk voor gekozen hebben om, ondanks de noodzakelijke komplikaties in verband met de verdeling van taken over panelleden, de gegevens over criteria te verzamelen op een wijze zoals samengevat in schema 1. Daar staat tegenover dat we in de derde ronde wel voldoende ruimte hebben om panelleden te vragen naar hun mening over het belang van de beoordelingscriteria. De komplikaties voortvloeiend uit de taakverdeling inzake de beoordelingen op criteria zijn overigens ter vereenvoudiging evenmin in het schema opgenomen.

In onze onderzoeksopzet zijn we uitgegaan van een gewogen optelling als een pragmatisch model voor beoordeling van doelstellingen. Met dit model als leidraad hebben we gegevens verzameld over enerzijds geschiktheidsoordelen ( $Y_i$ -scores) en beoordelingen op criteria anderzijds ( $X_{ij}$ -scores) voor de doelstellingen per taal en schooltype. De gewichten ( $b_{ij}$ ) in het model ontbreken nog. We zullen multiple regressie-analyses uitvoeren om aanwijzingen te verkrijgen over het relatieve gewicht van de verschillende beoordelingscriteria. Voor deze analyses vatten we de beoordelingscriteria ( $X_1$  t'm  $X_{10}$ ) op als de verzameling van prediktoren en de geschiktheidsoordelen ( $Y_i$ ) als afhankelijke variabele (criteriumvariabele).

Analysetechnisch gezien gaan we dus na in welke mate we uit de  $X$ -scores de geschiktheidsoordelen kunnen 'voorspellen' en in welke mate verschillen in geschiktheidsoordelen 'verklaard' kunnen worden uit verschillen in beoordelingen op de keuzecriteria.

### 13.1 Resultaten multiple regressie-analyses

Er is, hoewel de metingen strikt genomen niet helemaal op interval-niveau hebben plaatsgevonden, toch gekozen voor multiple regressie-analyses van de gegevens uit schema 13.1, daar multiple regressie (m.r.) goed bestand is tegen lichte schendingen van de intervalniveau-assumptie. Er zijn twee typen m.r.-analyses uitgevoerd: op de eerste plaats analyses gericht op een interpretatie van de relatieve gewichten van beoordelingscriteria. Op de tweede plaats is een aantal analyses uitgevoerd ter controle op betrouwbaarheid en validiteit, alsmede op eventuele subpanel-effecten. Met uitzondering van de controle-analyses zijn de analyses voor het panel als geheel uitgevoerd, afgezien van subpanelindeling. De taakverde-

ling was immers met matching-randomisatie-procedures zo uitgevoerd dat zulke analyses mogelijk zouden zijn. Er bleken bij controle geen subpaneffecten op geschiktheidsoordelen aantoonbaar (zie 10.3.).

### 13.1.1. Analyses van de beoordelingscriteria

We willen ons nu concentreren op de vraag welke beoordelingscriteria verhoudingsgewijs het sterkst samenhangen met de geschiktheidsoordelen. Daartoe hebben we stapsgewijze multiple regressie-analyses uitgevoerd met de 10 beoordelingscriteria als prediktorset en de geschiktheidsoordelen als afhankelijke variabelen.

*Tabel 13.1. Resultaten stapsgewijze multiple regressie-analyse<sup>1</sup> met criteria als prediktoren en geschiktheidsoordelen als afhankelijke variabelen*

		R	R <sup>2</sup>	$\beta$	r	$\beta_{xr}$
X <sub>2</sub>	motiveringsmogelijkheden voor lln.	.58	.33	.19	.58	.11
X <sub>7</sub>	konsistentie met alg. karakter avo	.64	.41	.15	.49	.07
X <sub>4</sub>	behoeften (hoeveel leerlingen)	.67	.45	.13	.49	.07
X <sub>9</sub>	positieve taalverwervingseigenschappen	.69	.47	.15	.47	.07
X <sub>1</sub>	haalbaarheid	.70	.50	.19	.53	.10
X <sub>8</sub>	negatieve onderwijskundige invloeden	.71	.50	-.09	-.41	.04
X <sub>10</sub>	toetsbaarheid	.71	.51	.06	.23	.01
X <sub>6</sub>	algemene-vormingsmogelijkheden	.71	.51	.05	.36	.02
X <sub>1</sub>	motiverend voor docenten	.71	.51	.03	.49	.01
X <sub>5</sub>	behoeften (hoe vaak)	.71	.51	.02	.44	.01

1) Uitgevoerd met SPSS-REGRESSION, voor de laatste drie kolommen zijn de resultaten van de laatste stap opgenomen

De resultaten zijn samengevat in tabel 13.1. Het percentage verklaarde variantie voor de 10 beoordelingscriteria bedraagt  $R^2 = .51$ . Bij correctie voor kapitalisatie op toevalsfluctuaties, de zogenaamde 'shrinkage'-correctie, blijft dit .51. Voor de selectie van variabelen voor succesievelijke opname in de regressie-vergelijking zijn de (vrij ruime) default-waarden van het programma gebruikt ( $F = .01$  en tolerance = .001). Dat leidt er in dit geval toe dat alle 10 criteria geselecteerd worden. Uit tabel 13.1. blijkt dat het mogelijk is om een grens te trekken tussen X<sub>1</sub> en X<sub>8</sub>. De variabelen ná X<sub>1</sub> voegen nauwelijks meer iets toe aan de al (in volgorde van de tabel) door X<sub>2</sub> t m X<sub>1</sub> verklaarde variantie (ruim 97 procent van de totaal verklaarde variantie); de toename van R door toevoeging van X<sub>8</sub>, X<sub>10</sub>, X<sub>6</sub>, X<sub>1</sub> en X<sub>5</sub> is niet significant ( $F = 10.65$ ). Daarnaast zijn ook de bijbehorende  $\beta$ -gewichten en

Tabel 13.2. - Interkorrelaties tussen beoordelingen op criteria<sup>1</sup>

	X <sub>1</sub>	X <sub>2</sub>	X <sub>3</sub>	X <sub>4</sub>	X <sub>5</sub>	X <sub>6</sub>	X <sub>7</sub>	X <sub>8</sub>	X <sub>9</sub>	X <sub>10</sub>
X <sub>1</sub>	1 000									
X <sub>2</sub>	0 586	1 000								
X <sub>3</sub>	0 438	0 628	1 000							
X <sub>4</sub>	0 507	0 518	0 421	1 000						
X <sub>5</sub>	0 487	0 484	0 387	0 683	1 000					
X <sub>6</sub>	0 205	0 163	0 450	0 319	0 254	1 000				
X <sub>7</sub>	0 388	0 409	0 404	0 305	0 330	0 272	1 000			
X <sub>8</sub>	0 127	0 329	--0 346	--0 208	0 228	-0 274	-0 472	1 000		
X <sub>9</sub>	0 235	0 428	0 475	0 295	0 300	0 479	0 400	-0 375	1 000	
X <sub>10</sub>	0 151	0 098	0 197	0 202	0 137	0 096	0 219	0 203	0 213	1 000

1) Zie voor de betekenis van X<sub>1</sub> t m X<sub>10</sub> tabel 13.1

de maat  $\beta_{xr}$  in deze tweede groep lager dan in de eerste groep. Het negatieve gewicht en de negatieve correlatie voor  $X_8$  zijn te verklaren doordat voor dit criterium als enige een hogere score een negatievere beoordeling inhield.

Indien de criteria niet perfect onafhankelijk van elkaar zijn, is het in principe mogelijk dat ook andere combinaties van vijf criteria bijna evenveel variantie zouden verklaren als bovengenoemde groep.

Uit tabel 13.2. blijkt dat er interkorrelaties bestaan tussen criteria waarbij vooral de beide motiveringscriteria ('motiveringsmogelijkheden voor leerlingen' respectievelijk 'motiverend voor docenten') en de beide behoeftencriteria ('hoeveel leerlingen', respectievelijk 'hoe vaak') er uit springen door hoge correlaties van achtereenvolgens  $r = .62$  en  $.68$ .

We zijn daarom met het programma MULT (Doesborgh 1976) nagegaan hoeveel variantie door andere mogelijke combinaties van vijf variabelen in de regressievergelijking verklaard wordt.

*Tabel 13.3. – Combinaties van vijf criteria die 95 procent of meer van de totaal verklaarde variantie verklaren en waarbij de vijfde variabele meer dan 1 procent verklaarde variantie toevoegt vergeleken met combinaties van 4 variabelen, met vermelding van  $\beta$ -gewichten<sup>1</sup>*

KOMBINATIE	$X_1$	$X_2$	$X_3$	$X_4$	$X_5$	$X_6$	$X_7$	$X_8$	$X_9$	$X_{10}$	% <sup>2</sup>
1	21	21		16			19		20		97
2	25	22	07				19		20		95
3	21	22		17					15	21	95
4	23	23			09		19		21		95
5	25	24				08	20		19		95
6	24	25					17	09	20		95
7	24	26					19		20	09	95
8	26		12	18			20		21		95
9	27			21			18	11	23		95
10		28		21			19	13	16		95

1) Zie voor de betekenis van  $X_1$  t/m  $X_{10}$ , tabel 13.1

2) Het percentage verklaarde variantie van de in totaal met 10 criteria verklaarde variantie

In tabel 13.3. zijn die combinaties opgenomen van vijf variabelen waarbij de toevoeging van een vijfde variabele aan de vier overige een toename van de verklaarde variantie van meer dan 1 procent oplevert, en waarbij de hoeveelheid verklaarde variantie 95 procent of meer van de totaal verklaarde variantie bedraagt. Uit dit overzicht blijkt dat combinatie  $X_1, X_2, X_4, X_7$  en  $X_9$  inderdaad de

sterkste combinatie is, die met 97 procent 2 procent meer van de totale variantie verklaart dan de daaropvolgende combinaties van variabelen. Deze combinaties die 95 procent van de totale variantie verklaren, betreffen in vijf gevallen (combinatie nr. 2, 4, 5, 6 en 7) een vervanging van  $X_4$  door respectievelijk  $X_3$ ,  $X_5$ ,  $X_6$ ,  $X_8$  en  $X_{10}$ . In dit verband is het interessant dat bij combinaties van vier variabelen de combinatie  $X_1$ ,  $X_2$ ,  $X_7$  en  $X_9$ , dus die waar  $X_4$  weggelaten is, het sterkst is (94 procent), op meer dan 1 procent afstand gevolgd door andere combinaties van 4 variabelen.

Bij de combinaties nr. 3, 6, 9 en 10 vervangt  $X_8$  respectievelijk  $X_7$ ,  $X_4$ ,  $X_2$  en  $X_1$ . Dit is in overeenstemming met het beeld in tabel 13.1, waarin bij de stapsgewijze regressie-analyse  $X_8$  direct volgt na  $X_1$ ,  $X_2$ ,  $X_4$ ,  $X_7$  en  $X_9$ . Dit geldt ook gemeten aan het regressiegewicht of de maat  $\beta_{xr}$ .

Bij de 4e combinatie in tabel 13.3. is het behoeftecriterium 'hoeveel leerlingen' ( $X_4$ ) vervangen door het andere behoeftecriterium 'hoe vaak' ( $X_5$ ). Bij de 8e combinatie is het ene motiveringscriterium ('motiveringsmogelijkheden voor leerlingen',  $X_2$ ) vervangen door het andere ('motiverend voor docenten',  $X_3$ ). Bij al deze gevallen waar één criterium uit de groep  $X_1$ ,  $X_2$ ,  $X_4$ ,  $X_7$  en  $X_9$  vervangen is door een ander criterium, is uit de bijbehorende regressiegewichten in tabel 13.3. af te lezen dat deze vervangende variabele steeds het laagste gewicht krijgt. Hieruit en uit het feit dat de combinatie  $X_1$ ,  $X_2$ ,  $X_4$ ,  $X_7$  en  $X_9$  2 procent meer variantie verklaart dan de andere combinaties in tabel 13.3., konkluderen we dat deze groep criteria de sterkste samenhang vertoont en de overige criteria relatief minder. De hoge korrelaties tussen de beide behoeftecriteria ( $X_4$  en  $X_5$ ) en tussen de motiveringscriteria ( $X_2$  en  $X_3$ ), én het feit dat vervanging van deze criteria onderling altijd nog leidt tot verklaring van 95 procent variantie van het totaal, brengen ons tot de genuanceerdere konklusie dat er vermoedelijk een voor een deel gemeenschappelijke motiverings- respectievelijk behoeftefactor van belang is. We zijn nagegaan hoeveel variantie verklaard wordt door de combinatie  $X_1$ ,  $X_3$ ,  $X_5$ ,  $X_7$  en  $X_9$ . Dat blijkt 92 procent van de totaal verklaarde variantie te zijn.  $X_2$  en  $X_4$  zijn als prediktor dus sterker dan  $X_3$  en  $X_5$  binnen een motiverings- en behoeftefactor. In het ene geval ligt het aksent op motiveringsmogelijkheden voor leerlingen, in het andere geval op het omvangsaspekt van behoeften aan taalgebruik ('hoeveel leerlingen komen er mee in aanraking').

In hoofdstuk 3 is verwezen naar literatuur waarin aandacht besteed wordt aan de vraag op welke wijze het belang van gewichten het beste geschat kan worden. De maat  $\beta_{xr}$  wordt veelal adekwater gevonden dan de  $\beta$ -gewichten. In ons geval maakt het weinig uit. Zowel naar  $\beta$ -gewicht als naar  $\beta_{xr}$  komen motiveringsmogelijkheden voor leerlingen en haalbaarheid op de eerste plaatsen. De verschillen met de andere beoordelingscriteria in de onderscheiden groep van criteria zijn echter niet erg groot. We geven er daarom de voorkeur aan om geen konklusies te trekken over een verdere ordening van deze criteria onderling.

Een eerste punt van zorg is een eventueel verstorend effect van ontbrekende data, ten gevolge van het feit dat in een enkel geval niet alle vragen beantwoord zijn. Bij ontbrekende data kunnen twee procedures gebruikt worden om die te verdiskonteneren. Bij de pairwise-procedure wordt gebruik gemaakt van korrelaties die berekend zijn over alle gegevens die paarsgewijs beschikbaar zijn tussen variabelen. Het voordeel is een maximaal gebruik van de in de data beschikbare informatie. Bij de listwise-procedure wordt gebruik gemaakt van interkorrelaties die berekend zijn over alleen die onderzoekseenheden waarvoor gegevens over *alle* variabelen beschikbaar zijn. De overige gegevens worden genegeerd. Het voordeel is dat uitsluitend multivariaat-informatie wordt gebruikt, hetgeen bij een multivariaat-analyseprobleem in principe de meest adequate procedure is. Het nadeel is echter dat bij ontbrekende data onevenredig veel informatieverlies kan optreden met mogelijk vertekende effecten. In de pairwise-procedure kunnen daarentegen bij ontbrekende data vertekende effecten ontstaan als gevolg van het meenemen van slechts partiele samenhangen. De analyses zijn op grond van deze overwegingen steeds volgens beide procedures uitgevoerd. De resultaten bleken evenwel nauwelijks van elkaar af te wijken, zodat we tot de conclusie gekomen zijn dat de procedure voor het behandelen van ontbrekende data niet geleid heeft tot een vermeldenswaardige invloed op de resultaten. Besloten is om bij de rapportage steeds uit te gaan van de in principe meer adequate 'listwise'-procedure.

Een manier om de betrouwbaarheid van de resultaten te toetsen is kruisvalidatie. Daar we beschikken over gegevens voor drie subpanels zijn we in staat kruisvalidatie uit te voeren. Het principe van kruisvalidatie bestaat uit het nagaan hoe goed de op een steekproef A bepaalde regressievergelijking als voorspeller werkt in een nieuwe steekproef B. We hebben de kruisvalidatie als volgt uitgevoerd. De drie subpanels A, B en C beschouwen we als steekproeven van het panel. Voor elk subpanel hebben we de regressiegewichten bepaald bij de 10 beoordelingscriteria. De regressiegewichten van subpanel A hebben we vervolgens ingevuld bij subpanel B en C, die van subpanel B bij subpanel A en C en die van subpanel C bij subpanel A en B. Voor elk subpanel levert dat twee voorspelde geschiktheidsscores op grond van de regressiegewichten uit de beide andere subpanels. Vervolgens rekenen we de korrelaties uit tussen de voorspelde geschiktheidsscores en de waargenomen geschiktheidsscores. Deze korrelaties kunnen we vervolgens direct vergelijken met de multiple korrelatie  $R$  voor dat subpanel. Deze berekeningen hebben we uitgevoerd met behulp van SPSS-faciliteiten, waarbij gewerkt is met ruwe scores en ruwe gewichten. De resultaten zijn vermeld in tabel 13.4.

Tabel 13.4 moet rijgewijs (horizontaal) gelezen worden. De waarden op de diagonaal geven de maximale waarde aan voor elk subpanel, gegeven de waargenomen geschiktheidsoordelen en beoordelingen op criteria. Naarmate de beide andere waarden in elke rij de gecursiveerde waarde dichter benaderen, is de kruisvalidatieproef meer succesvol uitgevallen. Voor subpanel B bijvoorbeeld zien



**Tabel 13.4** Korrelaties tussen voorspelde en waargenomen geschiktheidsoordelen<sup>1</sup>

	voorspelling met regressiegewichten van		
	subpanel A	subpanel B	subpanel C
subpanel A	67 ( 66)	62	57
subpanel B	77	80 ( 80)	75
subpanel C	39	47	72 ( 72)

- 1) De waarden op de diagonaal zijn equivalent aan de multiple correlatie R voor subpanel A, B en C op grond van optimale regressiegewichten. De waarden tussen haakjes geven de R, gecorrigeerd voor shrinkage.

we dat de voorspellingen op grond van de regressiegewichten van subpanel A en C bijna net zo hoog correleren met de waargenomen geschiktheidsoordelen als het geval is met de optimale eigen regressiegewichten van subpanel B. De voorspelling voor subpanel A op grond van de regressiegewichten van subpanel B benadert ook goed de maximale R, de voorspelling voor subpanel A op grond van de regressiegewichten van C wijkt iets meer af. De voorspellingen voor subpanel C op grond van de regressiegewichten van A en B lukken daarentegen duidelijk minder goed.

Als geheel zijn we toch zeer tevreden met de resultaten van deze kruisvalidatieproef, die het vertrouwen versterken in de betrouwbaarheid van de resultaten van de regressie-analyses voor het panel als geheel. Daarbij hebben we de volgende overwegingen in aanmerking genomen:

vier van de in totaal zes kruisvalidatiepogingen vallen redelijk tot zeer positief uit,

hoewel de voorspelling voor subpanel C op grond van de regressiegewichten van subpanel A en B minder goed lukt, leiden de regressiegewichten van subpanel C op hun beurt wel tot redelijk goede tot goede voorspellingen voor respectievelijk subpanel A en B.

de subpanels vormen een wezenlijk kleinere steekproef dan het panel als geheel, waarbij we bovendien de notoire neiging tot instabiliteit van regressiegewichten in aanmerking nemen.

behalve een deelverzameling van personen kent elk subpanel ook een deelverzameling van de doelstellingen en de kruisvalidatieproef heeft daarom tegelijkertijd betrekking op steekproeven van doelstellingengroepen.

In tabel 13.5 staat een samenvatting van de belangrijkste resultaten van de multiple regressie-analyses, uitgevoerd voor elk subpanel afzonderlijk, waarbij de 10 beoordelingscriteria als prediktoren fungeerden en de geschiktheidsoordelen als afhankelijke variabelen.

*Tabel 13.5. - Samenvatting van de resultaten van de m.r.-analyses voor elk subpanel afzonderlijk*

SUBPANEEL	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> -gecorrigeerd	r <sub>t</sub> <sup>1</sup>
A	.67	.45	.44	.96
B	.80	.65	.64	.97
C	.72	.52	.51	.90

1) Percentage door X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub>, X<sub>4</sub>, X<sub>7</sub> en X<sub>9</sub> verklaarde variantie van het totaal

De multiple korrelatie voor subpanel B is duidelijk hoger dan in de analyses over subpanels heen; die voor subpanel A daarentegen wat lager.

Bij de combinatie X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub>, X<sub>4</sub>, X<sub>7</sub> en X<sub>9</sub> (die voor het panel als geheel het meest verklaart) is de afwijking van het percentage bij de analyses over subpanels heen, het grootst in subpanel C. Dat is consistent met de kruisvalidatieresultaten die voor subpanel C lager uitvielen dan voor A en B.

De analyses voor subpanels hebben betrekking op kleine steekproeven uit het panel, zodat hieruit de verschillen met de analyses over subpanels heen verklaard kunnen worden. Op grond van de kruisvalidatie kunnen we de konklusies voor het panel als geheel handhaven. Mede op grond van de afwijkingen per subpanel benadrukken we echter dat die konklusies uitsluitend gelden voor het panel in doorsnee en niet zonder meer in alle gevallen aan individuele panelleden of groepen panelleden (of subpanels) toegeschreven mogen worden. Een tweede beperking bij de konklusies is, dat de resultaten gebaseerd zijn op analyses van beoordelingen van de doelstellingen op de 10 criteria en oordelen over de geschiktheid van de doelstellingen. We kunnen niet zonder meer aannemen dat de meningen van panelleden over het belang van bepaalde beoordelingscriteria daarmee korresponderen.

Tenslotte moeten we konkluderen dat niet alle variantie verklaard is. Inhoudelijk gezien vermoeden we dat er nog verklaarbare variantie schuil gaat achter wat we genoemd hebben de 'deelaspekten'. Een ander deel zit in de variantiebronnen die in hoofdstuk 11 onderzocht zijn (vooral in verschillen binnen doelstellingen). Over het geheel genomen is een belangrijk deel van de variantie verklaard.

### **13.2. Samenvatting van de belangrijkste konklusies**

Uit de resultaten blijkt dat we binnen de tien beoordelingscriteria een onderscheid kunnen maken tussen criteria die voor het panel als geheel naar verhouding meer gewicht in de schaal leggen en criteria die dat in mindere mate doen. De relatief belangrijke criteria zijn de volgende:

*Haalbaarheid.*

*Motiveringscriteria.* De beoordelingen op de criteria 'motiveringsmogelijkheid-

den voor leerlingen' en 'motiverend voor docenten' blijken tamelijk sterk met elkaar samen te hangen. De motiveringsmogelijkheden voor leerlingen geven echter de doorslag; of een doelstelling ook al of niet motiverend is voor docenten is minder van belang.

- *Behoeftencriteria* Ook de beide behoeftencriteria (hoeveel leerlingen krijgen met een bepaalde taalgebruikssituatie te maken, en hoe vaak krijgen ze er mee te maken) hangen onderling vrij sterk samen. Hier geeft het aantal leerlingen de doorslag en is minder belangrijk hoe vaak ze er mee in aanraking komen.
- *Positieve taalverwervingseigenschappen*
- *Konsistentie met het algemeen karakter van het avo*

De beoordelingen op deze vijf criteria (bij de motiverings- en behoeftencriteria uitgaande van de daar genoemde doorslaggevende criteria) verklaren samen al 97 procent van de variantie in de geschiktheidsoordelen die met alle 10 criteria in totaal verklaard kan worden (ongeveer de helft van de variantie). Algemenevormingsmogelijkheden, negatieve onderwijskundige invloeden, en toetsbaarheid zijn in vergelijking hiermee veel minder belangrijk. Bovendien kwamen we tot de slotsom dat de resultaten het niet toelieten om binnen de groep belangrijke criteria een rangorde aan te geven.

In de tweede ronde van het onderzoek moest het panel een aantal doelstellingen elk afzonderlijk beoordelen op in totaal 10 criteria en moest, voor de tweede keer, worden aangegeven in welke mate de doelstellingen geschikt werden geacht voor de drie talen en schooltypen. Dat was de tweede stap op weg naar een keuze van doelstellingen voor Frans, Duits en Engels in het avo. In de derde ronde moet de laatste stap gezet worden. In deze laatste ronde ging het er niet meer om elke doelstelling afzonderlijk op allerlei punten te beoordelen, nu ging het om de samenstelling van een *pakket* doelstellingen. Dat is immers de eigenlijke keuze waar het in dit onderzoek om gaat. Het is niet voldoende eenvoudigweg een aantal doelstellingen te selecteren die als het meest geschikt zijn beoordeeld. Niet alleen de afzonderlijke doelstellingen moeten aan bepaalde eisen, bijvoorbeeld van haalbaarheid voldoen. Elk pakket – een voor elke combinatie van talen/schooltype, dus negen pakketten in totaal – moet een afgewogen en afgerond geheel vormen. Dit houdt in dat het pakket als geheel aan bepaalde eisen moet worden getoetst. De onderzoeksvragen van de derde ronde luiden dan ook als volgt:

Welke argumenten spelen een rol bij het beoordelen van een (voorgegeven) pakket doelstellingen en in welke mate dragen ze bij tot het accepteren of afwijzen van dit pakket?

Op grond van welke argumenten komen panelleden met wijzigingen in het voorgegeven pakket en welke wijzigingen stellen ze voor?

En ten slotte, net als in de eerste en tweede ronde: hoe ervaren panelleden de bruikbaarheid van een vragenlijst in deze vorm?

Het instrumentarium voor de beantwoording van deze vragen bestond, net als in de voorgaande rondes, uit een brochure voor panelleden en een vragenlijst. Beide worden in het vervolg van dit hoofdstuk beschreven en verantwoord.

#### 14.1 'Doelstellingen onder de loep': de brochure voor panelleden

De brochure die het panel in de derde ronde is toegezonden, omvatte drie onderdelen: een samenvatting van de resultaten van de tweede ronde, een toelichting op het doel en de opzet van de derde ronde en een 'wegwijzer bij de vragenlijst'.

De samenvatting van de resultaten van de tweede ronde, zoals gepresenteerd aan de panelleden, omvatte, tezamen met een korte toelichting daarop, de informatie die is weergegeven in tabel 12.1 en 12.2 van dit verslag. Daarin is samengevat hoe

panelleden de doelstellingen beoordeelden op de 10 beoordelingscriteria en wat ze vonden van het belang van deelaspekten van die criteria. Daarnaast omvatte de samenvatting de konklusies die in paragraaf 13.3 zijn weergegeven over het belang van de beoordelingscriteria bij het bepalen van de geschiktheid van de doelstellingen en een overzicht van de geschiktheidsbeoordelingen uit de tweede ronde in tabelvorm (tabel 11.1 in dit verslag).

De toelichting op het doel en de opzet van de derde ronde bestond uit een omschrijving van de onderzoeksvragen en een samenvatting van de vragenlijst. De 'wegwijzer bij de vragenlijst' geeft per vraag een verwijzing naar de plaats in de brochures voor de tweede en derde ronde waarin over het onderwerp uit de vraag in kwestie informatie is te vinden.

Omdat de hoofdzaken uit de brochure in dit verslag zijn terug te vinden, volstaan we hier met deze inhoudsopgave en nemen we de integrale tekst niet meer in dit verslag op.

## **14.2 De beoordeling van het 'voorlopige' pakket doelstellingen**

In de derde ronde moeten de panelleden gebracht worden tot de keuze van een *pakket* doelstellingen voor elke taal-schooltype-kombinatie. Van het deel van de vragenlijst dat betrekking heeft op het kiezen van een pakket doelstellingen is een specimen (namelijk voor de combinatie Frans-mavo) te vinden in bijlage 14.1.

De keuze is als volgt voorgestrukt: Aan het panel is voor elke taal-schooltype-kombinatie een 'voorlopig pakket' van doelstellingen voorgelegd. Elk pakket bestaat uit de doelstellingen die in de tweede ronde door het panel overwegend geschikt zijn bevonden voor de betreffende taal-schooltype-kombinatie.

Welke doelstellingen dat zijn is af te lezen uit tabel 11.1. Ze zijn daar, per taal-schooltype-kombinatie, aangeduid met het symbool +. In hoofdstuk 16 komen we op deze pakketten terug.

Aan de panelleden is gevraagd het voorlopige pakket nog eens kritisch te bekijken op die aspecten die ook in de tweede ronde bij het beoordelen van de afzonderlijke doelstellingen aan de orde zijn geweest. Het pakket moest dus beoordeeld worden op haalbaarheid, motiveringsmogelijkheden, de mate waarin het past bij de behoeften van de leerlingen, algemene vormingsmogelijkheden, de consistentie met het algemene karakter van het avo, de kans op negatieve onderwijskundige invloeden, positieve taalverwervingseigenschappen en toetsbaarheid (zie bijlage 14.1 voor de formulering van de vragen in kwestie).

Vervolgens is in de vragenlijst ruimte opengelaten voor het formuleren van mogelijke andere overwegingen dan de genoemde beoordelingscriteria die men van belang acht voor het accepteren of afwijzen van het voorlopige pakket. Van al deze overwegingen – de beoordelingscriteria uit de tweede ronde en eventuele nieuwe argumenten – moet het panel ten slotte aangeven hoe belangrijk men ze vindt bij het nemen van een beslissing over het voorlopige pakket. De reeks vragen over dit pakket wordt afgesloten met een vraag naar het eindoordeel: is dit pakket acceptabel of niet? Bij een positief eindoordeel worden panelleden doorverwezen naar de vragen over de volgende taal-schooltype-kombinatie.

### **14.3 De samenstelling van het 'definitieve' pakket doelstellingen**

Bij een negatief oordeel over het voorlopige pakket volgen nog drie vragen. In de eerste kan men een eigen pakket samenstellen door voor elke doelstelling aan te geven of men ze wel of niet in het pakket voor die taal en dat schooltype wil zien. Om panelleden bij hun keuze te helpen is bij elke doelstelling nog eens aangegeven, wat het panel in de tweede ronde vond van de geschiktheid van de doelstellingen. De laatste twee vragen hebben tot doel, de overwegingen naar voren te halen die bij het samenstellen van het 'eigen' pakket een rol spelen. Er moet voor elk beoordelingscriterium worden aangegeven, of het eigen pakket hoger of lager scoort op dat punt dan het 'voorlopige' pakket. Het is immers aannemelijk dat het eigen pakket anders is samengesteld, juist omdat het op de beoordelingscriteria daarvan verschilt. Men kan bijvoorbeeld wijzigingen aangebracht hebben om de haalbaarheid of de motiveringsmogelijkheden van het pakket te verhogen.

Zoals ook bij de toelichting op deze vraag in de vragenlijst is gezegd, kan het eigen pakket zowel in positieve als in negatieve zin verschillen van het voorlopige. Het is bijvoorbeeld denkbaar, dat het eigen pakket wat minder motiverend voor docenten wordt gevonden, maar wel veel haalbaarder dan het voorlopige pakket. Het is immers best mogelijk, dat men aan de haalbaarheid hoge eisen stelt en bereid is, op andere punten daarvoor wat in te leveren.

In de laatste vraag tenslotte over het eigen pakket komt aan de orde, in welke mate de 10 criteria uit de tweede ronde en de eventuele nieuwgenoemde overwegingen een rol hebben gespeeld in de wijzigingsvoorstellen.

De set vragen die hier beschreven is, komt in totaal 9 keer voor in de vragenlijst. Elk panellid moet dus voor elke taal-schooltype-kombinatie deze vragen beantwoorden.

### **14.4 De bruikbaarheid van de vragenlijst**

Net als in de beide voorgaande rondes is aan het einde van de vragenlijst een klein aantal vragen opgenomen, waarin de ervaringen van de panelleden met het invullen van de vragenlijst aan de orde komen. De vragen hebben betrekking op:

- een evaluatie van de uitgevoerde taak met behulp van adjektiefparen,
- een vraag naar de mate waarin men gebruik heeft kunnen maken van de eigen specifieke deskundigheid en/of ervaringen op onderwijsg gebied,
- een vraag naar de tijd die aan het invullen besteed is.

Voor een gedetailleerder beschrijving en verantwoording van deze vragen zij verwezen naar paragraaf 7.4 van dit verslag<sup>1</sup>



*Hoofdstuk 15*

**DE DERDE RONDE:**

**DE BEOORDELING VAN PAKKETTEN DOELSTELLINGEN**

In de derde ronde gaat het om pakketten van doelstellingen, bestemd voor de drie talen op elk van de drie schooltypen mavo, havo en vwo. De meningen van het panel over de voorgelegde 'voorlopige' doelstellingenpakketten komen aan de orde in dit hoofdstuk. Panelleden die zo'n voorlopig pakket niet acceptabel vonden, waren in de gelegenheid om voor elke doelstelling aan te geven of die wel of niet in het definitieve pakket hoort.

Deze wijzigingsvoorstellen en de meningen erover worden besproken in hoofdstuk 16. De bruikbaarheid van de vragenlijst voor de derde ronde komt in hoofdstuk 17 ter sprake.

#### **15.1. Het eindoordeel van het panel over de voorlopige pakketten**

De wijze waarop de 'voorlopige' doelstellingenpakketten zijn samengesteld, is beschreven in het vorige hoofdstuk. De negen pakketten zijn te vinden in tabel 15.1. Panelleden konden aangeven of zij — alles in aanmerking genomen — een voorlopig pakket acceptabel vonden of niet. In tabel 15.1. zijn de antwoordverdelingen weergegeven.

*Tabel 15.1. – Panelleden die de voorlopige pakketten acceptabel vinden (percentages, N varieert van 37 tot 39)*

	mavo	havo	vwo
Frans	76	68	68
Duits	76	82	70
Engels	79	54	79

Het pakket voor het Engels op de havo blijkt een aparte positie in te nemen. Voor dit voorlopige pakket is slechts een krappe meerderheid in het panel te vinden die het in de voorgelegde vorm acceptabel vindt. Voor de overige pakketten is een ruime tot zeer ruime meerderheid voorhanden. In het volgende hoofdstuk zullen we terugkomen op de 'minderheidsstandpunten' (dus van degenen die pakketten



niet acceptabel vonden) en uitgebreider ingaan op de vraag over welke doelstellingen in de pakketten consensus bestaat en waarover de meningen verschillen.

Bij de konstruktie van de vragenlijst hebben we ons overigens afgevraagd of de extra vragen (over wijzigingsvoorstellen en de meningen daarover) voor het geval een voorgelegd pakket niet acceptabel gevonden wordt, zouden kunnen leiden tot het accepteren van een pakket op oneigenlijke gronden. Er zou een neiging kunnen bestaan om een pakket maar te accepteren om daardoor de extra vragen te kunnen overslaan. Als zo'n neiging tot acceptatie op oneigenlijke gronden aanwezig was, zouden we kunnen verwachten dat die des te sterker zou zijn, naarmate men verder in de vragenlijst is gevorderd. De irritatie over bijvoorbeeld herhaling van vragen, over de hoeveelheid vragen en dergelijke, zou dan toenemen. De zojuist genoemde resultaten voor het pakket Engels-havo geven ons echter een zeer sterke aanwijzing dat de resultaten over het algemeen niet op oneigenlijke gronden terug te voeren zijn, want dit pakket is het op één na laatste pakket in de vragenlijst, en een naar verhouding groot aantal panelleden vindt juist dit pakket niet acceptabel en heeft de extra vragen bij dat pakket beantwoord.

We konkluderen daaruit dat over het algemeen inhoudelijke redenen de doorslag hebben gegeven bij de eendoordelen over de pakketten. In dezelfde richting wijst de bevinding, dat de afwijzingen van een relatief groot aantal verschillende panelleden afkomstig zijn. 26 van de 40 panelleden wijzen een of meer pakketten af.

## **15.2. Beoordelingen van voorlopige pakketten in het licht van criteria uit de tweede ronde**

Om een indruk te krijgen van de meningen in het panel over de verschillende eigenschappen van de voorlopige pakketten als haalbaarheid, motiveringsmogelijkheden enzovoorts, is gevraagd naar een beoordeling van de pakketten op de beoordelingscriteria uit de tweede ronde. De resultaten van deze beoordelingen staan in tabel 15.2 (gemiddelde beoordeling op elk criterium per pakket) en in bijlage 15.1 (verdelingen van panelleden in percentages over de antwoordmogelijkheden per criterium en per pakket).

De gemiddelde beoordelingen in tabel 15.2 variëren over het algemeen van gematigd positief tot zeer positief. Voor de haalbaarheid worden, vooral voor de pakketten Frans-vwo, Duits-vwo en Engels-havo, wat negatievere beoordelingen gegeven. Achter deze gemiddelden gaan bepaalde verdelingen van de meningen van het panel schuil. Die verdelingen zijn af te lezen uit bijlage 15.1.

Vergelijken we de gegevens over de haalbaarheid van de pakketten uit tabel 15.2 met die uit bijlage 15.1, dan blijkt dat er alleen bij het pakket Frans-vwo ook een panelmeerderheid is (55 procent) die vindt dat de beschikbare tijd ontoereikend is. Voor de andere pakketten vindt een meer of minder ruime panelmeerderheid dat de beschikbare tijd op zijn minst net toereikend of zelfs ruim toereikend is. Niettemin zijn er bij haalbaarheid naar verhouding wat meer panelleden met negatieve oordelen over een aantal pakketten dan bij andere beoordelingscriteria.

*Tabel 15.2 - Gemiddelde beoordelingen op criteria<sup>1</sup> per pakket<sup>2</sup>*

	MF <sup>3</sup>	MD	ME	HF	HD	HE	VF	VD	VE
<b>BEOORDELINGSCRITERIUM</b>									
Haalbaarheid	3.2	3.5	3.1	3.0	3.3	2.8	2.6	3.0	3.2
Motiveringsmogelijkheden voor leerlingen	3.8	3.9	4.3	4.0	4.2	4.2	4.2	4.3	4.3
Motiverend voor docenten	3.9	4.0	4.2	4.2	4.2	4.2	4.4	4.3	4.2
Behoeften aan talenkennis	3.8	4.0	4.3	4.0	4.1	4.1	4.3	4.3	4.4
Algemene-vormingsmogelijkheden	3.2	3.4	3.8	3.9	3.9	4.1	4.3	4.4	4.2
Konsistentie met algemeen karakter avo	4.8	4.9	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.9
Negatieve onderwijskundige invloeden	2.2	2.1	2.1	2.1	2.0	2.3	2.1	2.1	2.3
Positieve taalverwervingseigenschappen	3.6	3.8	4.0	3.8	4.0	4.0	4.1	4.2	4.2
Toetsbaarheid	4.1	4.2	4.3	4.2	4.3	4.2	4.2	4.3	4.3

- 1 De scores variëren van 1 tot 5; een hogere score betekent een gunstigere beoordeling, behalve bij het criterium negatieve onderwijskundige invloeden, waar een lagere score gunstiger is (zie bijlage 15.1).
- 2 N = 38 voor de pakketten FM, FH en FV, N = 39 voor de overige pakketten.
- 3 F = Frans, D = Duits, E = Engels, M = mavo, H = havo, V = vwo.

Dat geldt behalve voor het al genoemde pakket Frans-vwo, voor de pakketten Frans-mavo (13 procent vindt de beschikbare tijd (totaal) ontoereikend), Frans-havo (idem 18 procent), Duits-vwo (29 procent), Engels-mavo (21 procent), Engels-havo (39 procent) en Engels-vwo (18 procent). Voor de pakketten Duits-mavo en Duits-havo vindt (vrijwel) iedereen de beschikbare tijd op zijn minst net toereikend, toereikend of zelfs ruim toereikend (respektievelijk 100 procent en 95 procent).

Bij de overige beoordelingscriteria zien we in slechts drie gevallen dat een pakket (zeer) negatief beoordeeld wordt door 10 procent of meer van het totaal aantal panelleden. Dat betreft de algemene-vormingsmogelijkheden van de pakketten Frans-mavo (21 procent) en Duits-mavo (16 procent), en de positieve taalverwervingseigenschappen van het pakket Frans-mavo (10 procent). In de rest van deze gevallen (bij andere criteria dan haalbaarheid) kiest het panel met een (vaak zeer ruime) meerderheid voor één van de twee (of verdeeld over beide) meest gunstige antwoordmogelijkheden.

De over het geheel genomen vrij positieve beoordelingen van de pakketten zijn in overeenstemming met de over het algemeen (Engels-havo uitgezonderd) vrij ruime acceptatie van de pakketten.

Ook uit de aard van de verdelingen in bijlage 15.1 kunnen we konklusies trekken. Er is afgezien van een enkele minimale afwijking, steeds sprake van één 'top': de meeste panelleden vallen in één bepaalde antwoordcategorie en de overige zitten in aangrenzende, waarbij de aantallen dan steeds afnemen (unimodale verdelingen).

Van het pakket Frans-vwo bijvoorbeeld vindt 55 procent van de panelleden de gunstige taalverwervingseigenschappen sterk, 18 procent vindt ze matig en 26 procent vindt ze zeer sterk. In andere gevallen ligt de top aan het eind van de schaal. Hoewel de spreidingen variëren, kunnen we uit de verdelingen toch de algemene konklusie trekken dat het panel in elk geval niet sterk verdeeld is in bijvoorbeeld twee kampen waarin diametraal tegenover elkaar staande meningen leven over de beoordeling van de voorlopige pakketten doelstellingen. Zonder te willen zeggen dat er volstrekte eensgezindheid heerst over de exacte inschatting van de pakketten op de verschillende beoordelingsdimensies, kunnen we wel stellen dat over het algemeen goed zichtbaar is (hoewel soms meer soms minder uitgesproken) in welke richting de opvattingen van het panel overwegend neigen. Vooral wanneer we hierbij in aanmerking nemen dat de gebruikte antwoordalternatieven enige speling toelaten bij de interpretatie van de exacte waardebepaling (vergelijk bijvoorbeeld ‘tamelijk grote’ motiveringsmogelijkheden met ‘erg grote’), dan is het zojuist besproken resultaat opmerkelijk te noemen. Het blijkt mogelijk te zijn om op deze wijze een goed inzicht te krijgen in de opvattingen van het panel over de verschillende kenmerken van doelstellingenpakketten.

### **15.3 De meningen van het panel over het belang van de beoordelingscriteria bij de keuze vóór of tegen de voorlopige pakketten**

Aan panelleden is gevraagd hoe belangrijk naar hun mening elk beoordelingscriterium was bij de keuze voor of tegen de voorlopige pakketten. Er waren steeds vijf antwoordmogelijkheden, variërend van onbelangrijk tot zeer belangrijk.

- 1 = onbelangrijk deze overweging speelt bij mijn keuze geen rol
- 2 = weinig belangrijk deze overweging speelt bij mijn keuze een bescheiden rol
- 3 = tamelijk belangrijk deze overweging speelt bij mijn keuze wel een rol, maar niet overheersend
- 4 = belangrijk deze overweging telt bij mijn keuze behoorlijk zwaar mee
- 5 = zeer belangrijk deze overweging speelt bij mijn beoordeling een zeer belangrijke rol

De resultaten zijn weergegeven in tabel 15.3 (gemiddelde belangrijkheid van beoordelingscriteria per pakket) en in bijlage 15.2 (verdelingen van de belangrijkheidsoordelen per pakket).

Tabel 15.3 laat zien dat er duidelijke verschillen zijn in gemiddelde belangrijkheid tussen beoordelingscriteria onderling, maar dat er geringe verschillen zijn tussen pakketten. Het maximale verschil bedraagt .5, dat we vinden tussen de voorlopige pakketten Frans-mavo en Frans-vwo bij het beoordelingscriterium ‘motiverend voor docenten’, waarbij vooral de verhoudingsgewijs lage score voor het pakket Frans-mavo opvalt. Het panel vindt met andere woorden dat de verschillende beoordelingscriteria gemiddeld over de pakketten heen steeds ongeveer even

*Tabel 15.3. – Gemiddelde oordelen over het belang van beoordelingscriteria bij de eindoordelen over voorlopige doelstellingenpakketten<sup>1</sup>*

	MF <sup>2</sup>	MD	ME	HF	HD	HE	VF	VD	VE
<b>BEOORDELINGSCRITERIUM</b>									
Haalbaarheid	4.5	4.3	4.3	4.2	4.2	4.4	4.2	4.1	4.2
Motiveringsmogelijkheden voor leerlingen	4.2	4.2	4.1	4.2	4.2	4.3	4.1	4.2	4.0
Motiverend voor docenten	2.9	3.0	3.0	3.2	3.1	3.2	3.4	3.2	3.3
Behoeften aan talenkennis	4.1	4.2	4.3	4.2	4.4	4.3	4.3	4.3	4.3
Algemene-vormingsmogelijkheden	3.4	3.4	3.4	3.5	3.6	3.5	3.8	3.7	3.5
Konsistentie met algemeen karakter avo	3.0	3.0	3.0	3.0	3.1	3.0	3.0	3.0	3.1
Negatieve onderwijskundige invloeden	2.9	2.8	2.8	2.8	2.8	2.9	2.7	2.7	2.7
Positieve taalverwervingseigenschappen	3.8	3.9	3.8	3.8	3.8	3.7	3.8	3.8	3.8
Toetsbaarheid	3.1	3.1	3.1	3.1	3.2	3.1	3.1	3.0	3.3

1 N varieert van 37 tot 39 en bedraagt in één geval (toetsbaarheid bij het pakket Engels-vwo) 36  
Gemiddelde N = 38

2 F = Frans, D = Duits, E = Engels, M = mavo, H = havo, V = vwo

belangrijk zijn. Dat is vrijwel onafhankelijk van de specifieke pakketten waarvoor een eindoordeel is gevraagd. Hieruit blijkt dat voornamelijk de aard van de verschillende beoordelingscriteria als zodanig bepalend is voor het belang dat men er aan hecht.

De criteria die het panel gemiddeld het meest belangrijk vindt, zijn haalbaarheid, motiveringsmogelijkheden voor leerlingen en behoeften aan talenkennis. Daarna komen positieve taalverwervingseigenschappen, algemene-vormingsmogelijkheden, motiverend voor docenten en toetsbaarheid (dere beide laatstgenoemde overwegingen worden gemiddeld ongeveer even belangrijk gevonden, maar zoals gezegd is er bij 'motiverend voor docenten' iets meer variatie tussen enkele pakketten); vervolgens consistentie met het algemeen karakter van het avo en negatieve onderwijskundige invloeden. Laatstgenoemde worden gemiddeld het minst belangrijk gevonden.

Achter de gemiddelde waarden voor het panel als geheel kunnen weer heel verschillende verdelingen schuilgaan van panelleden over de diverse antwoordcategorieën. Bijlage 15.2. geeft hierover uitsluitsel. Een eerste konklusie die we daaruit kunnen trekken is dat er ook in de verdelingen slechts geringe verschuivingen optreden tussen pakketten. Ook zien we hier, dat de drie criteria die gemiddeld het meest belangrijk gevonden worden, haalbaarheid, motiveringsmogelijkheden voor leerlingen en behoeften aan talenkennis, inderdaad door een erg ruime panelmeerderheid belangrijk of zeer belangrijk gevonden worden.

Bij de andere overwegingen zien we uiteraard dat naarmate de gemiddelden lager worden, er steeds meer panelleden opschuiven naar steeds lagere antwoordkatego-

rien Het opvallende hierbij is echter dat de verdelingen tegelijkertijd 'vlakker' worden de percentages panelleden zijn steeds egaler gespreid over meer antwoord-alternatieven, een verschijnsel dat sterker is naarmate de overweging gemiddeld minder belangrijk gevonden werd Dit betekent dat de meningen over de belangrijkheid dan meer uit elkaar gaan lopen het is dan minder duidelijk in welke richting de opvattingen van het panel als geheel uitgaan Nemen we als voorbeeld onderwijskundige invloeden, die gemiddeld als minst belangrijke overweging uit de bus kwam Uit bijlage 15.2 is af te lezen dat het percentage panelleden dat deze overweging weinig belangrijk of onbelangrijk vindt, varieert van 41 procent tot 52 procent

Toch zijn er tegelijkertijd nog aanzienlijke percentages panelleden die deze overweging belangrijk of zelfs zeer belangrijk vinden (varierend van 21 procent tot 33 procent) Behalve bij negatieve onderwijskundige invloeden zijn zulke vrij 'vlakke' verdelingen met tamelijk grote spreidingen van panelleden ook te vinden bij toetsbaarheid, motiverend voor docenten en consistentie met het algemeen karakter van het avo

#### **15.4 Spelen andere overwegingen een rol bij de eindoordelen over de voorlopige pakketten?**

Hebben panelleden nieuwe overwegingen genoemd die van belang zijn voor hun eindoordeel over de voorlopige pakketten, en die dus niet vallen onder de beoordelingscriteria uit de tweede ronde?

In totaal zijn door het panel 92 uitspraken genoteerd in antwoord op de vraag naar nieuwe overwegingen Bij dit aantal moet in aanmerking genomen worden dat veelal eenzelfde uitspraak van een panellid herhaald is bij verschillende pakketten De uitspraken zijn elk op een systeemkaart geplaatst en aan een inhoudsanalyse onderworpen In totaal 90 uitspraken konden zonder enige moeite geplaatst worden in het eerder ontwikkelde 'klassifikatiesysteem voor argumenten en opmerkingen van panelleden met betrekking tot doelstellingenkeuze' Hiervan vielen 80 uitspraken in argumentcategorieën, 10 vielen in de categorie 'overige uitspraken' (geen argumenten) We kunnen deze uitspraken daarom niet als 'nieuw' karakteriseren Ze vallen onder de beoordelingscriteria uit de tweede ronde

De twee overblijvende uitspraken (dezelfde uitspraak bij twee pakketten) konden we weliswaar niet kwijt in het klassifikatiesysteem, en ze waren in die zin wel 'nieuw', maar het betrof ons inziens geen echte overwegingen of argumenten bij een beslissing om een voorlopig pakket al dan niet te accepteren maar een algemene stelling over de wenselijke samenstelling van pakketten

Er zijn dus geen nieuwe overwegingen naar voren gebracht

De tweede onderzoeksvraag voor de derde ronde luidde, op grond van welke argumenten komen panelleden met wijzigingen in het pakket en welke wijzigingen stellen ze voor?

Aan panelleden met een afwijzend eindoordeel over de voorlopige pakketten van doelstellingen is gevraagd welke doelstellingen volgens hen wel in het pakket thuishoren en welke niet. Bovendien is gevraagd het verschil aan te geven tussen het zo samengestelde eigen pakket en het voorgelegde voorlopige pakket op de bekende beoordelingscriteria.

In slotte is deze panelleden gevraagd naar hun mening over hoe belangrijk de beoordelingscriteria zijn bij de voorgestelde wijzigingen in de doelstellingspakketten. De resultaten van deze drie onderdelen laten we nu de revue passeren.

### **16.1 Voorstellen tot wijziging van de voorlopige pakketten**

Aan panelleden met een negatief eindoordeel over een voorlopig pakket is gevraagd om bij elke doelstelling uit de volledige reeks van 18 doelstellingen aan te geven of ze wel of niet in het definitieve pakket opgenomen diende te worden. In tabel 16.1 zijn de resultaten hiervan weergegeven.

Bij de doelstellingen uit de voorlopige pakketten is vermeld hoe vaak men vond dat zo'n doelstelling *niet* in een pakket thuishoorde. Bij de doelstellingen die buiten de voorlopige pakketten vielen is aangegeven hoe vaak men vond dat zo'n doelstelling *wel* tot het pakket zou moeten behoren. Op deze manier zijn de aantallen voorgestelde wijzigingen per doelstelling rechtstreeks te vergelijken met de meningen van alle andere panelleden, zodat overeenstemming en verschil van mening meteen zichtbaar is<sup>1</sup>. Zo is bijvoorbeeld bij het Frans op de mavo af te lezen dat de doelstellingen nr. 9, 1 en 3 unaniem, door het hele panel, tot het definitieve pakket gerekend worden, ook door al degenen die het voorlopige pakket niet acceptabel vonden. Bij doelstelling nr. 10 stelt één panelid voor om deze doelstelling uit het voorlopige pakket te halen, bij doelstelling nr. 6 zijn dat twee panelleden. Alle overige panelleden vinden dat deze doelstellingen in het definitieve pakket opgenomen moeten worden. Op een soortgelijke manier is bij de overige doelstellingen, die niet tot het voorlopige pakket Frans-mavo behoorden, af te lezen dat de doelstellingen nr. 2, 12, 4, 14, 18, 7, 15, 8 unaniem<sup>2</sup>, door alle panelleden niet tot het definitieve pakket gerekend worden (degenen die het voorlopige pakket acceptabel vonden gaven daarmee te kennen dat ze er mee instemden dat de overige

**Tabel 16.1. Samenstelling voorlopige pakketten (a) en aantal wijzigingsvoorstellen per doelstelling (b)**

		Mavo		Duits		Engels	
		Frans		a	b	a	b
a	b						
9	Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (b v. als toerist de weg vragen of wijzen, een maaltijd bestellen, boodschappen doen)	ja		ja		ja	
1	Lichte lectuur lezen (b v. geïllustreerde bladen, detectives, strips)	ja		ja		ja	
3	Korte informatieve teksten lezen (b v. een zakenbrief of telegram, een gebruiksaanwijzing of recept, een krantebericht)	ja		ja		ja	
10	Met vrienden of kennissen in kleine kring een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen (b v. hobby's, reizen, vakantie, het weer)	ja	1	ja		ja	
6	Een korte zakelijke brief schrijven (b v. in verband met vakantie, een plaats op een camping reserveren, inlichtingen vragen over hotelakkommodatie e.d.)	ja	2	ja		ja	-
13	Telefonisch een zakelijke inlichting geven of vragen	nee	6*	ja		ja	
5	Een persoonlijke brief schrijven aan kennissen, familie, vrienden	nee	3	nee	5*	ja	2
17	Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt (b v. liedjes, het nieuws, commentaren)	nee	7*	nee	7*	ja	1
2	Literaire teksten lezen (b v. een roman, verhalenbundel, toneelstuk, poëzie)	nee		nee	2	nee	1
16	Een film of tv-programma volgen	nee	2	nee	6*	ja	5*
12	Klanten of zakenrelaties, buitenlandse collega's of bezoekers te woord staan	nee		nee		nee	1
4	Een artikel of boek lezen van beschouwende aard (b v. een opiniërend dag- of weekbladartikel, een wetenschappelijke of populair-wetenschappelijke uiteenzetting)	nee		nee		nee	
14	Deelnemen aan een gesprek over kwesties van b v. maatschappelijke, politieke of wetenschappelijke aard	nee		nee		nee	
18	Een lezing of toespraak volgen	nee		nee		nee	
15	Aktief (dus niet alleen als toehoorder) deelnemen aan een vergadering over algemene onderwerpen	nee		nee		nee	
11	In functies als b v. lokettiste, ober, kondukteur, caissiere, mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen waarbij het gesprek niet verder gaat dan uitwisseling van betrekkelijk gestandaardiseerde routinematige formuleringen	nee	5*	nee	6*	nee	5*
7	In verband met het werk een korte zakelijke brief schrijven (b v. de ontvangst van goederen bevestigen, ruimte reserveren voor een tentoonstelling, een telegram of telexbericht opstellen, een formulier invullen)	nee		nee	2	nee	1
8	Een verslag, artikel, samenvatting, een discussiestuk voor een vergadering, een tekst voor een lezing schrijven	nee		nee		nee	
Aantal panelleden dat het pakket niet acceptabel vindt		9	(24%)	9	(24%)	8	(21%)

\* Deze wijziging is door meer dan de helft van het aantal panelleden dat het pakket niet acceptabel vond voorgesteld

Havo		Duits		Engels		Vwo		Duits		Engels	
Frans						Frans					
a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b
ja		ja		ja		ja	3	ja	2	ja	2
ja		ja		ja		ja	3	ja	3	ja	2
ja		ja		ja		ja	2	ja	3	ja	2
ja		ja		ja		ja	1	ja	1	ja	1
ja	1	ja		ja		ja	2	ja	2	ja	2
ja		ja		ja		ja		ja	1	ja	1
ja	2	ja		ja		ja		ja		ja	
ja	1	ja		ja		ja		ja		ja	
ja	5	ja	1	ja	2	ja		ja		ja	
nee	6	ja	1	ja	1	ja	5	ja	2	ja	1
nee	2	nee	5*	ja	2	ja	4	ja	2	ja	1
nee	5	nee	6*	ja	5	ja		ja		ja	
nee	1	nee	2	ja	12*	ja	6	ja	2	ja	2
nee	2	nee	4*	ja	9	ja	5	ja		ja	1
nee		nee		nee	4	nee	2	ja	4	ja	1
nee	4	nee	4*	nee	6	nee	3	nee	3	nee	3
nee		nee	1	nee	6	nee	3	nee	3	nee	3
nee		nee		nee	1	nee	3	nee	3	nee	4
12 (32%)		7 (18%)		18 (46%)		12 (32%)		11 (30%)		8 (22%)	

\* Deze wijziging is door meer dan de helft van het aantal panelleden dat het pakket niet acceptabel vond voorgesteld



doelstellingen er buiten vielen, van degenen die het voorlopige pakket niet acceptabel vonden, heeft niemand voorgesteld de genoemde doelstellingen in het definitieve pakket op te nemen)

Op dezelfde manier kunnen de resultaten voor de andere taal-schooltype-kombinaties gelezen worden

Betrekkelijk veel wijzigingsvoorstellen zijn slechts door een gering of zelfs zeer gering aantal panelleden gedaan, niet alleen vergeleken met het totaal aantal panelleden, maar in veel (niet alle) gevallen ook vergeleken met het aantal panelleden dat het betreffende voorlopige pakket afwees. Als algemene konklusie kunnen we vaststellen dat voor heel veel doelstellingen volledige of bijna volledige overeenstemming bestaat (in het gehele panel) over de vraag of die doelstellingen wel of niet tot het definitieve pakket gerekend moeten worden. Bij doelstellingen waarvoor wijzigingen zijn voorgesteld, varieert het aantal. Om bij deze wijzigingsvoorstellen beter de grote lijnen te kunnen zien, hebben we per taal-schooltype-kombinatie en per doelstelling een scheidslijn getrokken bij wijzigingen die zijn voorgesteld door meer dan de helft van degenen die het betreffende pakket niet acceptabel vonden (aangegeven met een \* in tabel 16.1). Bij de drie vwo-kombinaties en bij Frans-havo zien we een grote verdeeldheid (binnen de groep met wijzigingsvoorstellen) over de meest wenselijke samenstelling van een definitief pakket: geen enkele wijziging is voorgesteld door een meerderheid binnen deze groep. Bij de drie mavo-kombinaties en bij Duits en Engels voor het havo zijn wel wijzigingen voorgesteld door zo'n meerderheid. Bij Frans-mavo, Duits-mavo en Duits-havo zijn het (vrijwel) uitsluitend voorstellen om doelstellingen aan het voorlopig pakket toe te voegen. Bij Engels-mavo wegen toevoegings- en verwijderingsvoorstellen ongeveer tegen elkaar op. Bij Engels-havo springt vooral in het oog dat een naar verhouding groot aantal panelleden doelstelling nr. 14 uit het voorlopige pakket wil halen. We zien hierin een sterke aanwijzing dat de aanwezigheid van deze doelstelling (en waarschijnlijk voor een deel ook doelstelling nr. 18) in het voorlopige pakket, nauw samenhangt met het in verhouding tot andere pakketten grotere aantal negatieve eindoordelen voor Engels-havo (vergelijk hoofdstuk 15).

Bij de pakketten voor het vwo is het opvallend dat enkele panelleden voorstellen om de doelstellingen nr. 9, 1, 3, 10, 6 en 13 (deze laatste alleen voor Duits- en Engels-vwo) uit het pakket te halen. Voor een interpretatie hiervan is het volgende van belang. Uit enkele antwoorden op open vragen kunnen we afleiden dat dit samenhangt met de opvattingen van enkele panelleden over het begrip 'einddoelstelling'. Zij zijn van mening dat als een doelstelling besloten ligt in een andere doelstelling, of als een doelstelling al in een eerdere onderwijsfase bereikt moet zijn, zo'n doelstelling niet meer uitdrukkelijk als einddoelstelling geformuleerd moet worden, en daarom ook niet meer in een definitief pakket moet zitten. Dit discussiepunt is ook al in de tweede ronde aan de orde geweest naar aanleiding van antwoorden en commentaren van het panel in de eerste ronde (zie hoofdstuk 8). We hebben ons in dit onderzoek op het standpunt gesteld dat het wenselijk is dat

dergelijke doelstellingen toch expliciet genoemd worden, wanneer panelleden althans van mening zijn dat die vorm van taalgebruik beheerst moet worden door eindexamenleerlingen die de betreffende taal gekozen hebben. Dit past in het streven om de keuze van doelstellingen zo doorzichtig mogelijk te maken.

Welke konkusies kunnen nu getrokken worden over de mening van het panel over de definitieve samenstelling van de pakketten? Op de eerste plaats is er per doelstelling bekeken geen enkele wijziging voorgesteld door 1/3 deel of meer van het totale panel. Bij de wijziging die als uitschieter het vaakst is voorgesteld (doelstelling nr. 14 uit het voorlopig pakket voor Engels-havo), gaat het om 31 procent van het panel als geheel. Dus ruim tweederde deel van alle panelleden vindt toch dat deze doelstelling wel in het pakket moet. Bij alle overige wijzigingen liggen de verhoudingen nog duidelijker ten gunste van de panelmeerderheid. Dat geldt voor zowel toevoegings- als verwijderingsvoorstellen. Om deze reden konkluderen we dat geen enkel wijzigingsvoorstel voldoende aanhangers heeft om te besluiten dat de voorlopige pakketten volgens een overwegend deel van het panel gewijzigd moeten worden. Op grond hiervan geven we in tabel 16.2. nog eens de samenstelling van de pakketten, waarbij nu per doelstelling het percentage voorstanders is vermeld. We benadrukken hierbij nog eens dat de vermelde percentages slechts gelden voor afzonderlijke doelstellingen en niet voor de pakketten in hun totaliteit<sup>3</sup>. Ook volgens deze tabel blijken de doelstellingen nr. 14 en 18 voor Engels-havo nog het meest omstreden te zijn.

Uit tabel 16.2. blijkt dat de pakketten een heel regelmatig patroon vertonen. De eerste vijf doelstellingen uit de lijst, de nrs. 6 t/m 9, vormen te zamen een soort basispakket dat bij alle schooltypen en talen terugkeert. Dit basispakket omvat zowel doelstellingen voor gespreksvaardigheid als voor lezen en (nogal verrassend) schrijven. Doelstellingen die alleen betrekking hebben op luistervaardigheid komen er niet in voor. Uit de daarop volgende reeks van tien, de doelstellingen 13 t/m 15, worden er, wanneer men de tabel van links naar rechts doorloopt, vrijwel steeds een of meer aan elk volgend pakket toegevoegd. Daarbij geldt meestal, dat een doelstelling die in een bepaald pakket voorkomt, ook deel uitmaakt van alle pakketten die in de tabel rechts ervan staan en dat een doelstelling die in een bepaald pakket niet voorkomt, ook ontbreekt in alle pakketten links daarvan. Alleen doelstelling 16 (wel in het pakket mavo-Engels, niet in het pakket havo-Frans) doorbreekt deze regelmaat.

De overblijvende doelstellingen, nrs. 11, 7 en 8, zijn in geen enkel pakket opgenomen, hoewel daartoe soms wel door enkele panelleden voorstellen zijn gedaan.

Een volgend opmerkelijk punt is, dat er niet alleen tussen de schooltypen, maar binnen een schooltype ook tussen de talen verschil is in pakket. Dat is niet in overeenstemming met de huidige eindexamenprogramma's, die per schooltype voor de verschillende talen gelijk zijn. Opmerkelijk is vooral het verschil tussen het pakket voor Engels op mavo en havo enerzijds en de pakketten voor Frans en Duits op deze schooltypen anderzijds. Voor Engels is het doelstellingenpakket

Tabel 16.2. – Percentages voorstanders per doelstelling uit de pakketten

		Mavo-pakketten		
		F	D	E
9	Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (b v als toerist de weg vragen of wijzen, een maaltijd bestellen, boodschappen doen)	100	100	100
1	Lichte lectuur lezen (b v geïllustreerde bladen, detectives, strips)	100	100	100
3	Korte informatieve teksten lezen (b v een zakenbrief of telegram, een gebruiksaanwijzing of recept, een krantebericht)	100	100	100
10	Met vrienden of kennissen in kleine kring een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen (b v hobby's, reizen, vakantie, het weer)	97	100	100
6	Een korte zakelijke brief schrijven (b v in verband met vakantie een plaats op een camping reserveren, inlichtingen vragen over hotelakkommodatie e d )	95	100	100
13	Telefonisch een zakelijke inlichting geven of vragen		100	100
5	Een persoonlijke brief schrijven aan kennissen, familie, vrienden			95
17	Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt (b v liedjes, het nieuws, commentaren)			97
2	Literaire teksten lezen (b v een roman, verhalenbundel, toneelstuk, poëzie)			
16	Een film of t v -programma volgen			87
12	Klanten of zakenrelaties, buitenlandse collega's of bezoekers te woord staan			
4	Een artikel of boek lezen van beschouwende aard (b v een opinierend dag- of weekbladartikel, een wetenschappelijke of populair-wetenschappelijke uiteenzetting)			
14	Deelnemen aan een gesprek over kwesties van b v maatschappelijke politieke of wetenschappelijke aard			
18	Een lezing of toespraak volgen			
15	Aktief (dus niet alleen als toehoorder) deelnemen aan een vergadering over algemeen onderwerpen			
11	In functies als b v loketiste, ober, kondukteur, caissiere mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen waarbij het gesprek niet verder gaat dan uitwisseling van betrekkelijk gestandaardiseerde, routinematige formuleringen			
7	In verband met het werk een korte zakelijke brief schrijven (b v de ontvangst van goederen bevestigen ruimte reserveren voor een tentoonstelling een telegram of telexbericht opstellen een formulier invullen)			
8	Een verslag, artikel samenvatting een discussiestuk voor een vergadering een tekst voor een lezing schrijven			

Havo-pakketten			Vwo-pakketten		
F	D	E	F	D	E
100	100	100	92	95	95
100	100	100	92	92	95
100	100	100	95	92	95
100	100	100	97	97	97
97	100	100	95	95	95
100	100	100	100	97	97
95	100	100	100	100	100
97	100	100	100	100	100
87	97	100	100	100	100
	97	100	87	95	97
		100	89	95	97
		87	100	100	100
		69	84	95	95
		77	87	100	97
			89	97	

nogal wat breder dan voor Frans en Duits, waarvan de pakketten onderling nauwelijks verschillen.

### **16.2. De meningen over de verschillen tussen gewijzigde en voorlopige pakketten op beoordelingscriteria**

Panelleden die niet tevreden waren met een voorlopig pakket en zelf een gewijzigd pakket hebben samengesteld, is gevraagd naar de verschillen tussen eigen en voorlopig pakket op de bekende beoordelingscriteria: haalbaarheid etc.

De meningen hierover zijn te vinden in bijlage 16.1.

Bij alle taal-schooltype-kombinaties zijn er weinig of geen panelleden die vinden dat de eigen pakketten lager scoren op de beoordelingscriteria dan de voorlopige pakketten. Over het algemeen overheerst het antwoord 'geen verschil'.

Slechts twee criteria springen er duidelijk uit. Het behoeftecriterium, omdat voor elke taal-schooltype-kombinatie een duidelijke meerderheid vindt dat de eigen pakketten beter aansluiten bij de behoeften aan talenkennis dan de voorlopige pakketten, terwijl tegelijkertijd niemand het tegenovergestelde vindt. Het criterium haalbaarheid springt er uit, omdat we hier de meeste variatie vinden in antwoordpatronen bij verschillende taal-schooltype-kombinaties. Voor het Duits op de mavo en havo vindt niemand het eigen pakket haalbaarder geworden, en bij Duits-mavo zijn het altijd nog 4 van de 10 panelleden die vinden dat de haalbaarheid van het eigen pakket kleiner is geworden. Voor het Frans op het vwo en Engels op de havo vinden naar verhouding veel panelleden de haalbaarheid van het eigen pakket juist groter. Bij de overige combinaties is dat een kleine meerderheid (Duits-vwo en Engels-mavo) of overheerst het antwoord 'geen verschil' (Frans-mavo en -havo).

Voor het overige zien we nog dat bij sommige taal-schooltype-kombinaties de eigen pakketten nog op enkele andere criteria positiever gevonden worden dan de voorlopige pakketten. Dat is bij positieve taalverwervingseigenschappen voor de combinaties Frans-mavo en -havo en Duits-mavo; bij algemene-vormingsmogelijkheden voor Frans-mavo en -havo en Duits-mavo; bij motiveringsmogelijkheden voor leerlingen voor Frans-havo en Duits-mavo.

### **16.3. Meningen over het belang van de beoordelingscriteria bij de wijzigingsvoorstellen**

Hoe belangrijk vindt men de verschillende beoordelingscriteria bij de wijzigingsvoorstellen? Deze gegevens, gemiddelde oordelen voor elk criterium per taal-schooltype-kombinatie, staan in tabel 16.3.

**Tabel 16.3. – Gemiddelde oordelen over hoe belangrijk beoordelingscriteria zijn bij wijzigingsvoorstellen<sup>1</sup>**

	MF <sup>2</sup>	MD	ME	HF	HD	HE	VF	VD	VE
<b>BEOORDELINGSCRITERIUM</b>									
Haalbaarheid	3.0	3.0	3.9	3.5	3.3	4.1	4.1	3.8	3.5
Motiveringsmogelijkheden voor leerlingen	3.6	3.6	3.6	3.9	3.3	3.6	3.9	3.7	3.7
Motiverend voor docenten	2.4	2.5	2.1	2.7	2.2	2.3	3.0	3.0	2.9
Behoeften aan talenkennis	4.4	4.4	3.9	4.1	4.5	4.1	4.2	4.3	4.4
Algemene-vormingsmogelijkheden	3.6	3.6	3.0	3.0	2.7	2.7	3.4	3.3	2.9
Konsistentie met algemeen karakter avo	2.6	2.5	2.7	2.6	2.5	2.3	2.5	2.7	2.0
Negatieve onderwijskundige invloeden	2.3	2.0	2.6	2.9	2.5	3.0	2.3	2.7	2.3
Positieve taalverwervingseigenschappen	3.6	4.0	3.6	3.3	3.0	3.2	3.1	3.3	3.4
Toetsbaarheid	2.0	1.9	2.1	2.1	2.0	2.0	2.6	2.8	2.9

1 De antwoordmogelijkheden varieerden van 1 = onbelangrijk tot 5 = zeer belangrijk.

N varieert van 6 (HD) tot 17 (HE)

2 F = Frans, D = Duits, E = Engels, M = mavo, H = havo en V = vwo.

Aansluiting bij de behoeften aan talenkennis wordt gemiddeld het belangrijkste gevonden bij de wijzigingen voor alle taal-schooltype-kombinaties, terwijl ook motiveringsmogelijkheden voor leerlingen en haalbaarheid behoorlijk hoog scoren. Motiverend voor docenten, negatieve onderwijskundige invloeden en toetsbaarheidsoverwegingen worden gemiddeld het minst belangrijk gevonden. De overige schommelen tussen deze twee groepen in.

Er is enige variatie tussen verschillende taal-schooltype-kombinaties, maar de verschillen tussen de overwegingen zijn over het algemeen groter.

Achter de gemiddelden schuilen overigens soms wel vrij sterk gespreide verdelingen, wat echter niet verwonderlijk is gezien de in een aantal gevallen weinig eensluidende wijzigingsvoorstellen<sup>4</sup>.

#### 16.4 Samenvatting van de resultaten van de derde ronde

Samengevat luiden de belangrijkste konklusies als volgt:

- (1) Alle voorlopige pakketten, uitgezonderd dat voor Engels-havo, worden door een ruime panelmeerderheid acceptabel gevonden.
- (2) De voorlopige pakketten worden over het algemeen positief tot zeer positief beoordeeld op de beoordelingscriteria, met uitzondering van de haalbaarheid.  
Behalve bij de pakketten Duits-mavo en -havo, wordt door een aantal panelleden bij de voorlopige pakketten getwijfeld aan de haalbaarheid, vooral bij Frans-vwo, Duits-vwo en Engels-havo.
- (3) Geen enkel wijzigingsvoorstel wordt gesteund door meer dan een derde deel

van het panel Over de meeste doelstellingen bestaat (vrijwel) volledige eenstemmigheid over de vraag of de doelstelling in het definitieve pakket opgenomen moet worden. Doelstelling nrs. 14 en 18 voor Engels-havo zijn nog het meest omstreden. Veel panelleden die dit voorlopige pakket niet acceptabel vonden, achten hun eigen pakket Engels-havo haalbaarder dan het voorlopige pakket. Ook voor Frans-vwo wordt het eigen pakket haalbaarder gevonden.

- (4) Hoewel de voorlopige pakketten positief uit de bus kwamen met betrekking tot de aansluiting bij wat de leerlingen later nodig hebben (behoeften aan talenkennis), vinden degenen met wijzigingsvoorstellen dat hun eigen pakketten beter daarbij aansluiten dan de voorlopige pakketten.
- (5) Naast haalbaarheid en behoeften aan talenkennis, speelt volgens het panel ook het aspect motiveringsmogelijkheden voor leerlingen een belangrijke rol bij een eindoordeel over voorlopige doelstellingspakketten. Deze criteria blijken ook belangrijk geweest te zijn bij wijzigingsvoorstellen.

De Delphi-techniek is tot nu toe weinig toegepast in doelstellingenonderzoek. Dat maakt het des te belangrijker om in dit onderzoek ook aandacht te besteden aan een evaluatie van deze techniek.

In hoofdstuk 3 is besproken, waarom in dit onderzoek gekozen is voor een onderzoeksopzet naar het model van de Policy Delphi. Daar is ook een aantal redenen genoemd waarom experimentele evaluatie van de Delphi-methode op grote moeilijkheden stuit. De niet geringe investeringen, én voor de uitvoerende instantie én voor het panel, sluiten vrijwel uit dat er een Delphi opgezet kan worden, alleen omwille van experimentele evaluatie van de methode. Het evaluatieonderzoek dat gedaan is, vond vrijwel altijd plaats in de marge van een praktische toepassing, of in een surrogaat-Delphi met bijvoorbeeld studenten als deskundigen.

Evaluatie van de Delphi-opzet is niet het eerste doel van dit onderzoek en we moeten dus genoeg nemen met de evaluatiemogelijkheden die het onderzoek biedt. Die mogelijkheden worden in dit hoofdstuk verkend. Nagegaan wordt, in hoeverre de heterogene panelsamenstelling en de terugkoppeling van informatie uit de voorgaande ronde, beide kenmerkend voor de Delphi-opzet, de verwachte resultaten hebben opgeleverd en hoe het panel zelf denkt over de bruikbaarheid van de vragenlijsten die in dit onderzoek zijn gebruikt.

### **17.1. De panelsamenstelling**

Bij het samenstellen van het panel is gestreefd naar diversiteit in deskundigheid en taalachtergrond. De achterliggende gedachte daarbij is, dat op die manier zoveel mogelijk aspecten van het keuzeprobleem naar voren komen. Deskundigheid (c.q. de functie die men heeft) en taalachtergrond kunnen immers mede de invalshoek bepalen van waaruit men het probleem benadert en de diverse taken uitvoert die het panel zijn voorgelegd.

In deze paragraaf wordt nagegaan, of dat ook feitelijk zo is, of panelleden met verschillende taalachtergrond of functie ook een verschillende inbreng hebben. Of die inbreng verschilt, wordt nagegaan op twee punten:

- is er verschil in het type argumenten dat men inbrengt?
- is er verschil in het oordeel over de geschiktheid van de doelstellingen?

Het gaat er dus om de samenhang op te sporen tussen panelkenmerken enerzijds



(in de uit te voeren analyses de onafhankelijke variabelen) en de panelinbreng op de genoemde twee punten anderzijds (de afhankelijke variabelen).

Is er verschil tussen subgroepen uit het panel, gevormd op basis van taalbindingen functie, in het type argumenten voor doelstellingenkeuze dat in de eerste ronde naar voren gebracht is? Die vraag is in dit verslag al aan de orde geweest in hoofdstuk 8. We volstaan hier met het herhalen van de konklusie. Als we het panel indelen naar taalbinding, dat wil zeggen in panelleden met een opleiding in respektievelijk Frans, Duits, Engels of een andere vreemde taal, blijkt geen van de vier subgroepen zich noemenswaard te onderscheiden van de andere. Er is geen enkel argument dat uniek is voor een van de subgroepen. Vrijwel alle argumenten zijn vanuit elke 'taalgroep' naar voren gebracht.

Hetzelfde beeld zien we als we het panel indelen naar functie. Bij een tweedeling van het panel in docenten en niet-docenten blijken alle genoemde argumenten door tenminste één lid van elke groep naar voren gebracht te zijn. Dat betekent overigens niet dat elke groep de argumenten ook op dezelfde manier laat meewegen in het oordeel over de geschiktheid van de doelstellingen.

Vershillen subgroepen van panelleden, gevormd op basis van taalbinding en functie, in de beoordeling van de geschiktheid van de doelstellingen? Die beoordeling is tweemaal gevraagd: aan het begin van de vragenlijst van de eerste ronde en aan het einde van de vragenlijst van de tweede ronde.

In de analyses die besproken zijn in hoofdstuk 9 en 11 zijn de mogelijke effecten van de factoren 'taalbinding' en 'functie' op de geschiktheidsoordelen van de eerste en tweede ronde onderzocht. De konklusie luidde, dat er op dit punt geen verschillen naar 'taalgroepen' blijken te zijn, noch over alle doelstellingen heen, noch voor de doelstellingen per taal of schooltype.

Wat de faktor 'functie' betreft, luidde de konklusie hetzelfde: bij een tweedeling van het panel naar functie, in docenten en niet-docenten, blijken er geen verschillen te zijn in de geschiktheidsbeoordeling.

Taalachtergrond en functie van de panelleden blijken dus bij geen van de onderzochte panelbijdragen — argumentatie, geschiktheidsbeoordelingen — tot verschillen te leiden. Bij die konstatering moet worden aangetekend, dat de konklusie 'geen verschil' natuurlijk niet verder reikt dan het raamwerk van de analyse. Bij de panelsamenstelling is een grotere diversiteit nagestreefd dan in de hier gebruikte kategorisering tot uitdrukking komt. Dat geldt met name voor de variabele 'functie'. In de beschreven analyses is alleen een tweedeling, docenten versus niet-docenten, gebruikt. Dat deze twee groepen niet van elkaar verschillen kan samenhangen met het feit dat een groot deel van de groep niet-docenten in feite wel onderwijservaring in het voortgezet onderwijs heeft opgedaan. Bij de panelsamenstelling is binnen de groep docenten nog verder onderscheid gemaakt in docenten van respektievelijk mavo, havo, vwo en beroepsonderwijs, terwijl ook in de groep niet-docenten nog verschillende categorieën onderscheiden zijn. Van een analyse van verschillen op dat niveau is afgezien, vanwege de zeer geringe aantallen

panelleden per subgroep' hoe kleiner dat aantal, des te moeilijker wordt het om persoonsgebonden verschillen te onderscheiden van groepsgebonden verschillen. Er kunnen echter wel degelijk groepsgebonden verschillen bestaan, ook al kunnen we ze niet aantonen.

Er zitten positieve en negatieve kanten aan de konstatering dat de nagestreefde heterogeniteit van het panel niet aantoonbaar samengaat met diversiteit van meningen. Aan de ene kant kunnen we niet zeggen, dat de uitkomsten het vertrouwen versterken dat het panel adequaat is samengesteld, dat wil zeggen zo representatief mogelijk voor de verscheidenheid aan opvattingen, waarden en belangen met betrekking tot doelstellingenbeoordelingen die 'in het veld' leven. Anderzijds er is weliswaar naar een heterogene panelsamenstelling gestreefd om de best mogelijke garanties te scheppen dat een eventuele diversiteit van meningen tot uitdrukking kan komen, maar dat wil niet zeggen dat de meningen perse divers moeten zijn. Bovendien is dat niet de enige reden waarom een gevarieerde panelsamenstelling van belang is.

Dit onderzoek wil een feitelijke, bruikbare bijdrage tot doelstellingenbeslissingen leveren. Uiteraard worden dergelijke beslissingen niet in onderzoek genomen: dat valt buiten de competentie en de opdracht van de onderzoekers. Wel kan het keuzeproces dat de panelleden samen met de onderzoekers doorlopen, een exemplarische waarde hebben. Wanneer de wijze waarop de keuze verloopt, voldoende overtuigingskracht heeft voor degenen die beslissingen over doelstellingen moeten nemen en voor degenen die met die beslissingen moeten werken, dan kan daarmee en de beslissing en de uitvoering daarvan zeer worden vergemakkelijkt. Heterogeniteit van het panel naar functie en taalachtergrond draagt ongetwijfeld bij tot die overtuigingskracht. Resultaten zullen gemakkelijker geaccepteerd worden, wanneer men er zeker van is dat representanten van de 'eigen' groep aan het keuzeproces hebben kunnen deelnemen. Als die ontbreken, kan men immers altijd aanvoeren dat hun aanwezigheid tot andere resultaten zou hebben geleid.

In dit licht bezien, vanuit de legitimering en acceptatie van onderzoeksresultaten, kan men het positief waarderen dat verschillen in taalachtergrond en functie niet tot verschillen in stellingname leiden. Wanneer panelleden met bijvoorbeeld een opleiding in Frans niet veel anders tegen doelstellingen aankijken dan panelleden met een opleiding in Duits of Engels en wanneer docenten en niet-docenten evenmin noemenswaard van mening blijken te verschillen, biedt dat positieve vooruitzichten inzake het gebruik van de onderzoeksresultaten. Die gebleken overeenstemming kan de discussie alleen maar vergemakkelijken en zal het vermoedelijk eenvoudiger maken tot een door verschillende groepen geaccepteerde beslissing te komen. Voorwaarde daarvoor is wel, dat men de gekozen onderzoeksopzet als uitgangspunt accepteert.

Een tweede specifiek kenmerk van de Delphi-opzet dat in principe voor evaluatie in aanmerking komt, is de terugkoppeling van informatie die in voorgaande rondes door het panel is ingebracht. Daardoor worden panelleden in staat gesteld bij het uitvoeren van nieuwe opdrachten van de inbreng van de anderen gebruik te maken. Als men dat daadwerkelijk doet, kan dat leiden tot herziening van eerder ingenomen standpunten en tot een grotere mate van overeenstemming binnen het panel.

Er kan alleen sprake zijn van herziening van standpunten als minstens twee keer achtereenvolgend over exact dezelfde kwestie een mening wordt gevraagd.

Dat is in dit onderzoek op één punt het geval: aan het panel is zowel in de eerste als in de tweede ronde gevraagd om de geschiktheid van de doelstellingen te beoordelen. Teruggekoppeld zijn, tussentijds, de argumenten voor doelstellingskeuze die in de eerste ronde naar voren zijn gebracht. Het kennisnemen daarvan kan de panelleden gebracht hebben tot een ander oordeel over de geschiktheid van de doelstellingen.

Dat oordeel zou in twee opzichten anders kunnen uitvallen. Op de eerste plaats is mogelijk het paneloordeel over sommige of alle doelstellingen positiever of juist minder positief geworden. Op de tweede plaats zijn de meningen van het panel, op grond van de identieke feedback die ze gehad hebben, wellicht dichter bij elkaar gekomen. Het eerste punt is in hoofdstuk 11 besproken. Daar is geconstateerd, dat er inderdaad verschillen zijn tussen de eerste en tweede ronde en dat met name de doelstellingen uit de kontekstcategorie 'werk' in de tweede ronde minder positief beoordeeld zijn dan in de eerste ronde. Over het tweede punt kunnen we duidelijkheid krijgen door te kijken of de meningen van de panelleden in de eerste ronde verder uiteenliggen dan in de tweede.

Als de spreiding in de eerste ronde groter is dan in de tweede, is het aannemelijk dat de terugkoppeling van argumenten uit de eerste ronde tot grotere eenstemmigheid heeft geleid. Dat blijkt inderdaad het geval te zijn: bij meer geschiktheidsoordelen dan op basis van toeval te verwachten is, is de spreiding (standaarddeviatie) in de tweede ronde kleiner dan in de eerste. Van de 162 waarnemingen (18 doelstellingen x 3 talen x 3 schooltypen) geven 108 een positief verschil te zien ( $s_d$  eerste ronde groter dan  $s_d$  tweede ronde). De tekentoets laat zien dat de kans op een dergelijk aantal onder de nulhypothese dat het aantal positieve verschillen gelijk is aan het aantal negatieve verschillen, bij eenzijdige toetsing kleiner is dan 0,0003 (Siegel 1956, pp. 72-75). De meningen over de geschiktheid van de doelstellingen zijn dus inderdaad dichter bij elkaar gekomen.

Gezien de onderzoeksopzet, die voor het hier besproken punt in de termen van Campbell en Stanley (1963, p. 7) gekarakteriseerd kan worden als een one group pretest-posttest design, is het strikt genomen niet mogelijk eventuele wijzigingen eenduidig toe te schrijven aan de terugkoppeling van resultaten uit de eerste ronde. Alternatieve verklaringen voor eventuele wijzigingen kunnen niet worden uitge-

sloten Campbell en Stanley (1963, pp 7-12) noemen er in hun artikel een reeks. In dit geval is 'history' de meest aannemelijke leverancier van alternatieve verklaringen. Tussen de beide beoordelingsmomenten kunnen zich (externe) gebeurtenissen hebben voorgedaan, die het standpunt van alle panelleden op dezelfde manier hebben beïnvloed.

In dit specifieke geval kunnen, behalve buiten het onderzoek gelegen factoren, ook de door alle panelleden verrichte activiteiten binnen het onderzoek een rol hebben gespeeld. Ze hebben immers allemaal in de eerste ronde zelf argumenten moeten genereren en in de tweede ronde doelstellingen op 10 criteria moeten beoordelen.

Het hier besproken punt is het enige waarop we door vergelijking van resultaten uit twee opeenvolgende rondes kunnen nagaan of de informatie uit de voorgaande ronde de panelleden tot een ander standpunt heeft gebracht.

Er is nog op een andere manier geprobeerd om daar zicht op te krijgen, namelijk door de panelleden rechtstreeks te vragen of ze gebruik hebben kunnen maken van de brochure waarin resultaten zijn samengevat. De vraag is alleen in de tweede ronde gesteld<sup>1</sup> en heeft dus alleen betrekking op de brochure over de eerste ronde, getiteld 'Argumenten voor doelstellingenkeuze' (zie hoofdstuk 8). De vraag is twee keer gesteld, een keer voor de beide eerste taken en een keer voor de laatste. Men kon ze beantwoorden door te kiezen uit 5 voorgegeven antwoorden, variërend van 'totaal niet' (score 1) tot 'zeer sterk' (score 5). De resultaten zijn bepaald teleurstellend te noemen. De gemiddelde score ligt voor beide vragen bij 2,7, beneden het midden van de schaal dus, tussen 'nauwelijks' en 'enigszins'. Dit is des te onbevredigender, omdat terugkoppeling van informatie uit voorgaande rondes, die moet helpen bij het uitvoeren van nieuwe opdrachten, een zeer cruciaal kenmerk is van de Delphi-opzet.

Het is natuurlijk de vraag hoe zwaar men moet tillen aan deze uitkomsten: de feitelijke werkwijze van de panelleden bij het invullen van de vragenlijst en de manier waarop zij de informatie uit de brochure in de praktijk hebben verwerkt, is met deze vraag uiteraard niet geregistreerd. Het gaat hier alleen om de manier waarop de panelleden hun eigen werkwijze percipieren.

Er blijken, zoals we zagen, ondanks de scepsis van het panel over het gebruik van de brochure, toch wel aanwijzingen te zijn dat de terugkoppeling effect heeft gehad. De meningen van het panel over de geschiktheid van de doelstellingen liggen immers in de tweede ronde dichter bij elkaar dan in de eerste.

Hoe valt die groei in overeenstemming te rijmen met de mening van het panel dat men nauwelijks van de teruggekoppelde informatie gebruik heeft gemaakt? Een echte tegenstelling is er weliswaar niet (panelleden zeggen niet, dat ze helemaal geen gebruik hebben gemaakt van de brochure) maar men kan toch ook niet zeggen dat de beide resultaten (groei in overeenstemming, scepsis over het gebruik van de brochure) elkaar ondersteunen.

Een mogelijke verklaring is de volgende. De hoeveelheid informatie die de panelleden moesten verwerken, is verhoudingsgewijs groot. De argumenten voor

doelstellingenkeuze zijn in de brochure verdeeld over een groot aantal rubrieken, elk met eigen voorbeelden. Bij het beoordelen van de doelstellingen moet al die informatie tegelijkertijd worden meegenomen. Het is bepaald niet uitgesloten dat argumenten die voor de panelleden nieuw zijn, hun standpunt mede bepaald hebben, terwijl ze bij reflectie op hoe hun eigen oordeel tot stand komt toch niet meer precies voor de geest hebben, welke argumenten uit die omvangrijke informatie een rol hebben gespeeld.

### **17.3. Meningen van het panel over het onderzoek**

Een indicatie over de bruikbaarheid van de Delphi-opzet kan ook verkregen worden door aan het panel te vragen om de uitgevoerde taken te evalueren op een aantal punten.

In een Delphi-onderzoek wordt gewerkt met een betrekkelijk kleine groep, die in verschillende opeenvolgende rondes taken krijgt uit te voeren. Voor het welslagen van zo'n onderzoek is het uiteraard van belang dat de panelleden zich voldoende betrokken voelen bij het onderwerp en zelf van mening zijn dat er op een zinnige manier van hun inbreng gebruik wordt gemaakt. Bovendien moet de inzet die van panelleden wordt gevraagd, binnen acceptabele grenzen blijven.

Een van de manieren om er achter te komen of die voorwaardes vervuld zijn, is de panelleden zelf naar hun mening op die punten te vragen.

#### **17.3.1. Gebruik van eigen deskundigheid**

In alle drie de rondes is de panelleden gevraagd in hoeverre zij bij het uitvoeren van de verschillende taken gebruik konden maken van hun specifieke deskundigheid en/of ervaringen op onderwijsgebied.

In hoofdstuk 6 is uiteengezet dat deskundigheid een van de selectiecriteria diende te zijn bij de samenstelling van het panel. Natuurlijk zijn antwoorden op de hier bedoelde vraag geen maat voor de daadwerkelijk ingebrachte deskundigheid. Ze zeggen echter wel iets over de perceptie, door panelleden, van het beroep dat de taken doen op hun deskundigheid en ervaring.

Men kon de vraag beantwoorden door uit 5 voorgegeven antwoorden te kiezen, variërend van 'totaal niet' (kode 1) tot 'zeer sterk' (kode 5). Het oordeel van het panel is in de eerste ronde vrij positief: men vindt dat men 'tamelijk sterk' van de eigen deskundigheid gebruik heeft kunnen maken (gemiddelde voor beide taken 3.7).

Er blijkt geen verband te zijn tussen de taalachtergrond van de panelleden en de mate waarin men van de eigen deskundigheid of ervaring gebruik meent te kunnen maken ( $X^2 = 6.18$ , df 9,  $p = .72$ ). Wel is er verband met de huidige functie: docenten voelen zich sterker aangesproken op hun ervaringen deskundigheid dan niet-docenten ( $X^2 = 11.03$ , df 3,  $p = .01$ ).

In de tweede ronde is het oordeel iets minder positief. De gemiddelden zijn, voor de

drie taken, 3.4 (doelstellingen beoordelen op keuzecriteria), 3.4 (afwegen van deelaspekten van keuzecriteria) en 3.7 (doelstellingen beoordelen op geschiktheid). Men vond dus dat men enigszins tot 'tamelijk sterk' van de eigen deskundigheid of ervaring gebruik kon maken.

In de derde ronde is het gemiddelde gelijk aan dat van de eerste ronde, namelijk 3.7.

### 17.3.2. Aantrekkelijkheid van de uit te voeren taken

In alle drie de rondes is aan het panel een algemene evaluatie gevraagd van de uit te voeren taken: denken panelleden positief of negatief over de taken die ze moeten uitvoeren? Daarvoor is de Semantische Differentiaaltechniek (SD-techniek) gebruikt: bij 10 SD-items, dat zijn bipolaire adjektiefparen als bijvoorbeeld gemakkelijk — moeilijk, moesten panelleden aangeven in welke mate één van beide adjektieven van toepassing was op de te evalueren taak. De adjektieven zijn zo gekozen dat ze naar onze inschatting representatief zijn voor het soort eigenschappen dat bepaalt of zo'n taak positief of negatief beoordeeld wordt. De gebruikte adjektiefparen zijn:

werkbaar	—	onwerkbaar
vervelend	--	interessant
praktisch	—	teoretisch
moeilijk	--	gemakkelijk
kreatief	--	geestdodend
afstompend	—	stimulerend
boeiend	—	saaï
frustrerend	—	bevredigend
verhelderend	—	verwarrend
slaapverwekkend	—	uitdagend.

De mogelijke scores bij elk adjektiefpaar (bijvoorbeeld: moeilijk—gemakkelijk) variëren van 1 tot 7. Hoe lager de score, hoe meer het oordeel overhelst naar de negatieve kant. Score 1 betekent dus in dit geval: de taak is erg moeilijk; score 7 betekent: de taak is erg gemakkelijk (zie bijlage 17.1. voor de gemiddelden en de spreiding per item en per taak).

Met behulp van faktoranalyses is nagegaan of er aan de paneloordelen wellicht een of meer beoordelingsdimensies ten grondslag liggen, waarvoor de adjektiefparen (meer of minder goede) representanten zijn (zie bijlage 17.2.).

Er blijkt in de beide eerste rondes één zo'n dimensie of faktor te zijn, die te benoemen is als 'de aantrekkelijkheid van de taak'. Representanten daarvan zijn kwalifikaties die betrekking hebben op het routinematig-monotone karakter van een taak gekoppeld aan kwalifikaties die de taak beschrijven als appellerend aan inventiviteit en initiatief. Door voor deze faktor de scores op de bijbehorende items op te tellen krijgen we een betrouwbare maat voor het oordeel van de panelleden over de beide taken. De betreffende items zijn:

geestdodend	—	kreatief
-------------	---	----------

afstompemd	—	stimulerend
saai	—	boeiend
slaapverwekkend	—	uitdagend.

De somscore voor deze 4 items is minimaal 4, maximaal 28.

In de eerste ronde waren de belangrijkste taken van het panel: het beoordelen van de geschiktheid van de doelstellingen en het geven van argumenten voor doelstellingenkeuzes. De gemiddelde somscore voor het hele panel is voor de eerste taak 19.4, voor de tweede 19.9 (het verschil is niet significant). Dat betekent dus, dat het panel over het geheel genomen beide taken, het beoordelen van de geschiktheid van de doelstellingen en het geven van argumenten voor doelstellingenkeuzes, redelijk aantrekkelijk vindt. Voor het adjektiefpaar moeilijk — makkelijk dat een wat aparte plaats blijkt in te nemen in de reeks, zijn de resultaten afzonderlijk nagegaan. De eerste taak blijkt men vrij moeilijk te vinden ( $x = 3.1$ ), de tweede nog moeilijker ( $x = 2.4$ ).

De belangrijkste taken in de tweede ronde waren: het beoordelen van de doelstellingen op een aantal keuzecriteria, het afwegen van deelaspecten binnen enkele criteria en, opnieuw, het beoordelen van de geschiktheid van de doelstellingen. De gemiddelde score blijkt voor alle drie de taken die de panelleden moesten uitvoeren, niet of nauwelijks boven het midden van de schaal, namelijk 16, uit te komen.

De gemiddelden zijn respectievelijk: 15.8, 17 en 17.6. Erg aantrekkelijk vinden panelleden de taken dus blijkbaar niet. Met name de eerste wordt niet erg positief beoordeeld. Misschien heeft het panel toch moeite gehad met de omvang van die taak of met het zeer strakke vraag- en antwoordschema waarin de beoordelingen moesten worden gegeven: elk van de te beoordelen doelstellingen, zes per panellid, moest immers voor drie talen en schooltypen beoordeeld worden op 10 criteria en voor elk van de in totaal 540 beoordelingen moest opnieuw een keuze gemaakt worden uit vijf voorgegeven antwoordmogelijkheden.

Panelleden blijken het beoordelen van doelstellingen op de keuzecriteria vrij moeilijk te vinden ( $x = 2.8$ ) en de beide ander taken wat gemakkelijker ( $x = 3.6$ , respectievelijk 3.7).

In de derde ronde, waarin het ging om het beoordelen en zonodig wijzigen van pakketten doelstellingen, leverden de analyses van de scores op de adjektiefparen een wat ander beeld op dan in de voorgaande rondes<sup>2</sup>. Ook hier is een gemeenschappelijke dimensie aanwijsbaar, maar de bijbehorende verzameling adjektiefparen verschilt enigszins. Het zijn de volgende:

vervelend	—	interessant
teoretisch	—	praktisch
geestdodend	—	kreatief
afstompemd	—	stimulerend
saai	—	boeiend
frustrerend	- -	bevredigend.

Ook deze dimensie zouden we kunnen benoemen als 'de aantrekkelijkheid van taken'. Zij bevat deels dezelfde items als in de eerste en tweede ronde, maar bovendien nog drie andere items, die wat algemenere kwalifikaties van 'aantrekkelijkheid' inhouden dan die uit de eerste en tweede ronde. In deze ronde resulteert dus een wat algemenere dimensie van 'aantrekkelijkheid' dan in de vorige. De gemiddelde somscore ligt net iets boven het middenpunt van 24, namelijk op 26,1 (de maximaal mogelijke score bedraagt 42, de minimaal mogelijke 6). Bij het itempaar makkelijk — moeilijk is de gemiddelde score 3,5, precies in het midden van de schaal dus.

### **17.3.3 De tijdsbesteding**

En tenslotte de tijdsbesteding: hoeveel tijd heeft men aan het invullen van de vragenlijsten besteed? Dat blijkt in alle rondes sterk te variëren. In de eerste ronde is het minimum 40 minuten, het maximum bijna 4 uur. Het gemiddelde ligt bij 2 uur en 44 minuten. In de tweede ronde varieerde de invultijd van 35 minuten tot 8 uur, met een gemiddelde van 3 uur en 15 minuten. In de derde ronde is het minimum 30 minuten, het maximum 8 uur, met een gemiddelde van twee uur en 51 minuten. Het invullen van de vragenlijsten heeft de panelleden dus gemiddeld ruimschoots een volledige werkdag gekost, sommige panelleden zelfs een veelvoud daarvan. In deze becijfering is geen rekening gehouden met de tijd, nodig voor het lezen van de brochures. In feite ligt de bestede tijd dus nog hoger.

Deze cijfers geven, misschien nog beter dan al het voorgaande, aan dat het opzetten van een Delphi-onderzoek niet alleen voor de onderzoekers een heel karwei is, maar ook voor het panel dat ervoor wordt ingeschakeld.





### 18.1. Achtergronden, probleemstelling en onderzoeksoopzet

Het vto is van oudsher een zeer belangrijke komponent van het onderwijsaanbod in de Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs. In het avo wordt er bijna een kwart van de lessen aan besteed en er is geen leerling in het voortgezet onderwijs die niet een meer of minder groot deel van zijn schooltijd spendeert aan het leren van een vreemde taal, meestal zelfs van meer dan een vreemde taal. Hoe belangrijk ook, talenonderwijs moet, net als de andere vakken, in een beperkte tijd gegeven worden. De enkele honderden uren die de leerling in zijn schoolloopbaan aan een vreemde taal besteedt, zijn niet genoeg om *de* taal te leren, dat wil zeggen om de vreemde taal even volledig te leren beheersen als een naar opleiding vergelijkbare leeftijdgenoot die die taal als moedertaal heeft. Er moet dus 'iets' van de taal geleerd worden. Dat 'iets' moet worden gespecificeerd in doelstellingen voor het vto waarin wordt vastgelegd, wat de leerling moet kennen van en kunnen met de vreemde taal.

Voor alle scholen van een bepaald type geldende einddoelstellingen voor het onderwijs worden per vak opgesomd in de examenprogramma's en voor zover het om centraal georganiseerde examens gaat, worden ze door het Cito geoperationaaliseerd in examentoetsen. De examenprogramma's zijn in uiterst globale termen gesteld en zeggen niet veel meer dan dat de leerlingen de vreemde taal moeten kunnen lezen, schrijven, spreken en verstaan. Wat dat inhoudt, wordt verder niet aangegeven. De examentoetsen van het Cito daarentegen zijn, met de bijbehorende afnamevoorschriften en normen, volstrekt expliciet en eenduidig. Ze vormen echter niet meer dan een steekproef uit mogelijke operationalisaties, bestrijken maar een deel van de doelstellingen uit de examenprogramma's en kunnen alleen door insiders, deskundigen op het gebied van de toetskonstructie en van de taal waarom het gaat, op hun waarde worden beoordeeld. Vooral die laatste eigenschap maakt ze ongeschikt om als keuze-alternatieven te worden ingebracht in een discussie over doelstellingen waaraan anderen dan deskundigen in de aangegeven zin deelnemen. In het hier beschreven onderzoek is geprobeerd de beperkingen en nadelen van de bestaande doelstellingenformuleringen althans voor een deel op te heffen door een type doelstellingen te kiezen dat enerzijds specifiek is dan de examenprogramma's, maar anderzijds in voldoende algemene termen geformuleerd om toegankelijk en begrijpelijk te blijven ook voor de niet-insidersgroep van geïnteresseerden in en betrokkenen bij onderwijskwesties.

Wil men grenzen kunnen trekken in een leergebied om aan te geven wat wel en niet geleerd moet worden, dan moet dat leergebied op de een of andere manier in kaart gebracht zijn. Men moet er gedeelten van kunnen afbakenen die wel of niet in het onderwijs thuishoren. Voor het vto betekent dit, dat men een beschrijving van 'taal' moet hebben waarmee kan worden aangegeven welke keuzen men wil maken. In dit onderzoek heeft die beschrijving de vorm gekregen van een model van de taalgebruikssituatie met behulp waarvan een reeks varianten van taalgebruik is omschreven die als doelstellingen kunnen fungeren. Deze 'taalgebruikssituaties', zoals we ze hebben genoemd, worden gepresenteerd als een mogelijke tussenweg tussen de (al te) globale eindexamenprogramma's en de voor outsiders ontoegankelijke examentoetsen van het Cito.

Doelstellingen kunnen zowel een onderwijsexterne als een onderwijsinterne functie hebben. Een onderwijsexterne functie hebben ze voor zover ze de informatie-overdracht naar buiten toe dienen en 'gebruikers' en 'afnemers' (leerlingen en hun ouders, vervolgopleidingen, werkgevers) duidelijk maken wat er van het onderwijs te verwachten is. Een onderwijsinterne functie hebben ze voor zover ze docenten, leerplanontwikkelaars en toetskonstruktoren houvast geven bij het kiezen van de onderwijsinhoud, het uitzetten van de leerweg en het konstrueren van toetsen.

Dat de doelstellingen in dit onderzoek een onderwijsexterne functie kunnen hebben, is evident. Taalgebruik wordt er op een zodanige manier in omschreven dat het ook voor (relatieve) buitenstaanders duidelijk is waar het om gaat. De mogelijke onderwijsinterne functie ervan is onderzocht door na te gaan, welke steun er in de literatuur te vinden is voor de stelling, dat een beschrijving van taalgebruikssituaties een bruikbare basis is voor het afbakenen van de leerinhoud van vto. In haar meest extreme vorm — leerinhouden kunnen direkt uit zo'n beschrijving worden afgeleid — impliceert deze stelling, dat er een beschrijving voorhanden is van de samenhang tussen situatiekenmerken en taalkenmerken. Voor een analyse van de samenhang tussen situatie en taal zijn drie ingangen gekozen.

Op de eerste plaats zijn enkele publikaties doorgelicht afkomstig uit het zogenaamde Talenproject van de Raad van Europa. Daarin worden voorstellen uitgewerkt om de leerstofbeschrijving voor het vto op een andere leest te schoeien dan voordien gebruikelijk, door uit te gaan van een beschrijving van taalgebruik (een aanpak waarvoor inmiddels de benaming 'kommunikatief' is ingeburgerd) en niet van de beschrijving van de taal als systeem op zich. In twee publikaties uit het Talenproject, namelijk Richterich (1973) en Van Ek (1975), wordt expliciet de taalgebruikssituatie als uitgangspunt gekozen. Geen van beide blijkt echter in te gaan op de wijze waarop een beschrijving van dergelijke situaties leidt tot het bepalen van leerinhouden voor het vto. De auteur van de derde publikatie, Wilkins (1976), verwerpt taalgebruikssituaties als uitgangspunt en bepleit in plaats daarvan een beschrijving van taal in betekenis categorieën als basis voor het vto,

namelijk de categorieën functies en noties. Niettemin speelt de relatie situatie-taal in zijn betoog een belangrijke rol, met name in zijn worsteling met de vraag in hoeverre de functie of handelingsbetekenis van een taaluiting situatie-afhankelijk is.

Hoewel dus in het Talenproject van de Raad van Europa de vraag naar de samenhang tussen situatiekenmerken en taal op verschillende manieren in het vizier komt, is er geen beschrijving van die samenhang zelf te vinden.

Als tweede ingang voor het onderzoek naar de samenhang tussen situatie en taal (en daarmee naar de onderwijsinterne functie van taalgebruikssituaties als doelstellingen) is gekozen voor een bespreking van werk van twee auteurs die zich elk op hun manier met de vraag naar het verband tussen situatie en taal hebben beziggehouden, namelijk Searle en Hymes. Beide auteurs worden frekwent geciteerd als de grote inspiratoren van het kommunikatieve vto. Searle heeft zich in zijn *Speech Acts* (Searle 1969) beziggehouden met de vraag, hoe de handelingsbetekenis van een zin kan worden beschreven. In de beschrijving die hij geeft van de speech act 'beloven' maakt hij aannemelijk dat een specificatie van bepaalde kenmerken van de situatie waarin de zin wordt gebruikt, een noodzakelijk element daarin is. Hij besteedt echter verder aan dat kontekstaspekt in zijn werk nauwelijks aandacht.

Een uitgewerkte theorie over de samenhang tussen situatie en handelingsbetekenis of over de rol die situatiekenmerken spelen in de relatie tussen handelingsbetekenis en taalvormen blijkt bij Searle dan ook niet te vinden.

In tegenstelling tot Searle besteedt Hymes wèl aandacht aan de vraag, welke situatiekenmerken van invloed kunnen zijn op taalgebruik. In zijn meest geciteerde artikel *On Communicative Competence* (Hymes 1972b) komt hij op dat punt niet verder dan de konstatering dat de taalgebruiker weet heeft van regels die situaties en taal met elkaar verbinden. In *The Ethnography of Speaking* (Hymes 1968) werkt hij dat idee veel verder uit door een overzicht te presenteren van categorieën van situatiekenmerken die met taalgebruik samenhangen. Elke categorie wordt geïllustreerd met voorbeelden waaruit blijkt dat de situatiekenmerken in kwestie inderdaad bepaalde aspekten van taalgebruik beïnvloeden. Veel meer dan een aanzet tot een theorie is dat niet, zegt Hymes bescheiden; de weg van een dergelijke tentatieve theorie naar inzicht in de feitelijke samenhang tussen situatie en taal zal lang zijn. Voor het principe van de situatie-afhankelijkheid van taal is dus steun te vinden bij Searle en Hymes. Van een formulering van regels die aan geven hoe situatie en taal met elkaar samenhangen, is echter bij geen van beiden sprake.

De derde ingang die hier voor de bestudering van dat probleem is gekozen, was: nagaan of er onderzoek bestaat naar het verband tussen situatiekenmerken en taalkenmerken dat voor het vto bruikbare gegevens oplevert. Er blijken wel degelijk aanzetten te vinden tot een beschrijving van de samenhang tussen situatie en taal die ook voor het vto bruikbaar kunnen zijn. Een voorbeeld daarvan is onderzoek als dat van Candlin (Candlin et al. 1976, 1978), waarin taalgebruik in

konkrete situaties wordt geobserveerd en beschreven, en waarin taalvariatie die met situatiekenmerken samenhangt, expliciet aandacht krijgt. Voorts zijn er in de nog prille onderzoekstraditie van de discourse analysis ten behoeve van het vto voorbeelden te vinden van onderzoek waarin de vraag aan de orde wordt gesteld, welke kontekstfactoren de keuze uit mogelijke realiseringen van een *speech act* bepalen (Fraser et al. 1980). Dergelijk onderzoek illustreert, hoe de samenhang tussen situatie en taal kan worden geëxploreerd op een manier waar ook het vto zijn voordeel mee kan doen; het is echter vooralsnog uitermate schaars.

Toch zijn er, ook bij gebrek aan objectieve selectieprocedures waarmee op basis van situatiebeschrijvingen en taalgebruiksregels passend taalmateriaal voor het vto kan worden gekozen, wel mogelijkheden om situatiebeschrijvingen als hulpmiddel te gebruiken voor de keuze van onderwijsinhoud. De hier voorgestelde doelstellingen kunnen van nut zijn ter verbetering van gangbare procedures van leerstofselectie. De vocabulaireselectie bijvoorbeeld, die gewoonlijk plaats vindt op basis van intuïtieve oordelen van de samenstellers van 'ervaringslijsten' en/of op basis van frekwentietellingen, kan door beschrijvingen van taalgebruikssituaties op twee manieren 'gestuurd' worden: ze kunnen de systematische exploitatie vergemakkelijken van de impliciete kennis van taalgebruiksregels die de samenstellers van ervaringslijsten hebben en ze kunnen de samenstellers van een corpus waarop frekwentietellingen worden uitgevoerd, houvast geven bij het kiezen van teksten.

Doelstellingen bepalen betekent: het maken van een keuze uit mogelijke doelen. Dat is meer dan het simpelweg uitspreken van een voorkeur zodra het gaat om een beredeneerde, weloverwogen keuze. Het maken van een keuze impliceert dan, dat argumenten voor en tegen de verschillende keuze-alternatieven op een rij worden gezet en tegen elkaar afgewogen.

Het gangbare onderzoek naar onderwijsdoelstellingen biedt maar in beperkte mate hulp bij die keuze. Er worden vaak tot op zekere hoogte wel keuzen gemaakt (men laat in veel gevallen 'relevante respondenten' wenselijkheidsoordelen geven en dus in beperkte zin kiezen), maar er wordt niet ingegaan op de manier waarop de keuzen tot stand komen. Daarmee is de output van dergelijk onderzoek maar beperkt bruikbaar bij discussies en beslissingen over onderwijsdoelstellingen. Wanneer alleen het resultaat van de keuze en niet het voorafgaande proces van beargumenteren en afwegen bekend is, kunnen degenen die bij een beslissing over doelstellingen belang hebben, het resultaat alleen maar accepteren of verwerpen en zijn dan genoodzaakt zelf het proces van afwegen en kiezen opnieuw te doorlopen, willen zij tenminste hun acceptatie van de gemaakte keuzen niet uitsluitend laten afhangen van de samenstelling van de respondentgroep en van de mate waarin men die als legitieme beoordelaars erkent.

In dit onderzoek is geprobeerd deze beperkingen van het meest gangbare type doelstellingenonderzoek op te heffen door de schijnwerpers ook te richten op de argumentatie die tot de keuze van doelstellingen leidt. Doel van het onderzoek is

om via een gestructureerde beslissingsprocedure te komen tot een keuze van doelstellingen voor het vto in het avo voor leerlingen die de taal als examenvak kiezen. Daarbij gaat het enerzijds om de uiteindelijke doelstellingenkeuze (welke doelstellingenpakketten levert deze procedure op?), anderzijds om de vraag, welke argumenten of keuzecriteria bij het kiezen van doelstellingen een rol spelen.

De voor dit doel gekozen onderzoeksopzet is een variant van de Delphi-methode, de zogenaamde 'Policy Delphi'. Het doel van een 'Policy Delphi' is het verkrijgen van informatie over de verschillende standpunten en argumenten met betrekking tot een keuzeprobleem, opdat van daaruit de meest 'bevredigende' beleidsbeslissingen kunnen worden bediscussieerd of genomen.

In een 'Policy Delphi' wordt daartoe gebruik gemaakt van een heterogeen samengesteld panel van deskundigen en belanghebbenden, in dit geval docenten Frans, Duits en Engels uit het mavo, havo en vwo en beroepsonderwijs en anderen die uit hoofde van hun functie en/of wetenschappelijke discipline geacht worden een eigen inbreng in een doelstellingendiskussie te kunnen hebben.

Kenmerken van een Delphi-onderzoek zijn verder:

- de deelnemers geven anoniem hun meningen en standpunten over het probleem dat onderzocht wordt;
- een Delphi is een groepsproces, waarin meerdere 'rondes' doorlopen worden; bijdragen van deelnemers worden samengevat en in een volgende ronde naar de deelnemersgroep teruggekoppeld;
- deelnemers zijn in de gelegenheid in een latere ronde hun oorspronkelijke standpunt te herzien.

Bij het begin van het onderzoek telde het panel 46 leden, in de slotfase 40.

De hoofdvragen van het onderzoek luiden:

- welke (kombinaties van de) mogelijke doelstellingen vindt het panel geschikt voor het Frans, Duits en Engels, voor leerlingen van respectievelijk mavo, havo en vwo die de taal als eindexamenvak kiezen?
- op welke overwegingen baseert het panel deze keuze en welke afwegingen zijn daarbij gemaakt?

Deze hoofdvragen zijn uiteengelegd in een aantal deelvragen. Het keuzeprobleem is met behulp van die deelvragen verdeeld over drie onderzoeksrondes en in een aantal afzonderlijke deeltaken aan het panel voorgelegd. In elke ronde kregen de panelleden daartoe een schriftelijke vragenlijst toegestuurd. In de tweede en derde ronde bovendien een samenvatting van de resultaten van de voorafgaande ronde. In het volgende schema, overgenomen uit hoofdstuk 3, zijn de vragen die in de opeenvolgende rondes aan de orde kwamen, samengevat.

Bij het uitwerken van de deelvragen is gebruik gemaakt van een eenvoudig en pretentieloos keuzemodel, dat echter een zeer nuttig hulpmiddel bleek voor de uitwerking van de probleemstelling, de structurering van vragen voor het panelen voor de analyses. Aan de hand daarvan kunnen begrippen als 'standpunt' en 'argument' beter worden geoperationaliseerd. Volgens dit model kan het eindoor-

*Schema 18.1. – Schematische weergave van de verdeling van het keuzeprobleem over drie onderzoeksrondes en in afzonderlijke taken voor panelleden*

Uitgangspunt 18 mogelijke doelstellingen per taal en schooltype

	Eerste hoofdvraag (standpunten over geschiktheid, eendoordelen)	Tweede hoofdvraag (redenen, argumenten)
1e ronde	Hoe geschikt vindt het panel elke doelstelling per taal en schooltype?	Welke argumenten spelen een rol bij doelstellingskeuze?
2e ronde	Hoe luidt het (herziene) oordeel over de geschiktheid van doelstellingen na informatie over resultaten uit de 1e ronde?	Hoe wordt elke doelstelling beoordeeld op relevante beoordelingscriteria, afgeleid uit argumenten afkomstig uit de 1e ronde?
3e ronde	In hoeverre vindt het panel voorlopige doelstellingspakketten, samengesteld op basis van de resultaten uit de tweede ronde, acceptabel?	Hoe worden de pakketten beoordeeld op de criteria? Wat zijn de meningen over het belang van de criteria? Wat zijn de redenen voor verschillen van mening?
Eindresultaat	Doelstellingspakketten die het panel overwegend geschikt vindt voor de negen taal-schooltype-kombinaties	Overwegingen die daarbij van belang zijn, redenen voor meningsverschillen

deel over een doelstelling uiteengelegd worden in een gewogen optelling van afzonderlijke oordelen over verschillende aspecten van een doelstelling (of verschillende criteria waarop een doelstelling beoordeeld kan worden). In de nu volgende samenvatting zullen we de resultaten echter niet meer zoals in de voorafgaande hoofdstukken in termen van dit model weergeven, maar volstaan met de konklusies.

## 18.2. Resultaten

Er zijn, zoals uit schema 18.1. valt af te lezen, twee typen uitkomsten van het onderzoek, korresponderend met de twee hoofdvragen. Het onderzoek levert op de eerste plaats per taal-schooltype-kombinatie een pakket op van doelstellingen die het panel overwegend geschikt vindt voor die taal en dat schooltype. Het onderzoek leert ons bovendien iets over de overwegingen die bij het tot stand komen van deze pakketten van belang worden geacht en over de factoren waarop verschillen van mening en verschillen in de beoordeling van de doelstellingen zijn terug te voeren.

We gaan hierna op beide typen uitkomsten en de manier waarop ze tot stand zijn gekomen, afzonderlijk in.

De pakketten doelstellingen per taal en schooltype zijn het resultaat van een door de onderzoekers voorgestructureerd beslissingsproces waarvan de stappen zijn af te lezen uit schema 18.1. De eerste stap is voor de panelleden als het ware een introductie in het probleem: ze moeten helemaal aan het begin van de eerste ronde beoordelen hoe geschikt ze elke doelstelling vinden voor de diverse talen en schooltypen. Op die manier wordt niet alleen het probleem geïntroduceerd, maar worden ook gegevens verzameld die ons in staat stellen de beginpositie van het panel te vergelijken met latere stellingnames. De panelleden moeten eerst zoveel mogelijk argumenten bij elkaar brengen die bij doelstellingenkeuzen een rol kunnen spelen, vervolgens van alle argumenten die ingebracht zijn kennis nemen via de samenvatting die de onderzoekers ervan hebben gemaakt en elke doelstelling daarna afzonderlijk beoordelen op de criteria die uit de argumenten zijn afgeleid. Vervolgens, wanneer ze dus vanuit verschillende invalshoeken de doelstellingen onder de loep hebben gehad, moeten ze per doelstelling tot een eindoordeel komen: in hoeverre is ze geschikt voor elk van de talen en schooltypen? Op grond van deze beoordelingen zijn voorlopige pakketten van geschikte doelstellingen per taal en schooltype vastgesteld.

Over deze pakketten moet het panel in de slotronde het definitieve oordeel uitspreken: zijn ze acceptabel of niet?

Voor de panelleden aan dat oordeel toekomen, moeten ze eerst nog een keer de pakketten beoordelen op dezelfde criteria als in de vorige ronde en aangeven wat het belang is van elk criterium bij het bepalen van hun eindoordeel. Degenen die een pakket niet acceptabel vinden, kunnen wijzigingen voorstellen, waarbij ze moeten aangeven op welke beoordelingscriteria het door hen voorgestane pakket afwijkt van het voorlopige pakket en welke rol de beoordelingscriteria hebben bij hun wijzigingsvoorstellen.

De uitkomsten van deze procedure zijn, zoals gezegd, pakketten doelstellingen per taal en schooltype waarover binnen het panel een grote mate van overeenstemming blijkt te bestaan. We kunnen van grote overeenstemming spreken in twee opzichten. Op de eerste plaats worden alle pakketten, met uitzondering van Engels-havo, door een zeer grote panelmeerderheid (70 à 80%) in de voorgestelde vorm acceptabel gevonden. Per afzonderlijke doelstelling is de overeenstemming zelfs nog groter. Ook wanneer we rekening houden met de wijzigingsvoorstellen die zijn gedaan, blijkt het panel over zeer veel doelstellingen unaniem of vrijwel unaniem (bijna) iedereen vindt dat de voorgestelde doelstellingen in het pakket horen.

De pakketten blijken een gemeenschappelijke kern te hebben, een basispakket van 5 doelstellingen die betrekking hebben op leesvaardigheid (2x), schrijfvaardigheid (1x) en gespreksvaardigheid (2x). Dit basispakket vormt tegelijkertijd het definitieve pakket van Frans-mavo. De pakketten voor de andere talen en schooltypen tellen steeds meer doelstellingen dan dit pakket.

Anders dan in de huidige examenvoorschriften, die voor de verschillende talen gelijk zijn, is er binnen elk schooltype verschil tussen de talen. Een opmerkelijk verschil is er tussen het pakket voor Engels op mavo en havo enerzijds en de



pakketten voor Frans en Duits op deze schooltypen anderzijds. Voor Engels is het doelstellingenpakket nogal wat breder dan voor Frans en Duits, waarvan de pakketten onderling nauwelijks verschillen.

Het tweede type uitkomsten van dit onderzoek heeft, zoals gezegd, betrekking op de overwegingen die bij het tot stand komen van de pakketten doelstellingen een rol spelen en op de factoren waarop verschillen van mening zijn terug te voeren. We gaan eerst in op de herkomst en de inhoud van deze overwegingen en vervolgens op de vraag, hoe zowel de beoordeling van de doelstellingen in het licht van deze overwegingen (de beoordelingscriteria) als kenmerken van de panelleden en kenmerken van de doelstellingen zelf samenhangen met het eindoordeel over de doelstellingen.

Alle argumenten die in dit onderzoek een rol spelen, zijn door de panelleden ingebracht. Zij hebben in de eerste ronde, voornamelijk door in open vragen de pro's en contra's op te sommen van een reeks stellingen over doelstellingen, een zeer gevarieerde verzameling argumenten bij elkaar gebracht. Deze zijn door de onderzoekers vervolgens ingedeeld in een aantal rubrieken die elk korresponderen met een bepaald gezichtspunt van waaruit men doelstellingen kan beoordelen, eigenschappen die mede kunnen bepalen of een doelstelling al dan niet geschikt is voor taal x en schooltype y.

Welke gezichtspunten zijn dat?

Op de eerste plaats de uitermate praktische vraag: is een doelstelling haalbaar? Haalbaar wil in deze kontekst zeggen: bereikbaar in de tijd die er in de huidige verhoudingen op de scholen (gezien de huidige lessentabellen, het leerlingenbestand, de docenten etc.) beschikbaar is.

Verder: de motiveringsmogelijkheden die doelstellingen bieden. Sommige doelstellingen bieden meer mogelijkheden om de leerlingen (of de docenten) te motiveren dan andere.

Een derde punt: zullen leerlingen later behoefte hebben aan het type taalgebruik dat in een doelstelling omschreven is? Hoeveel leerlingen zullen daarmee te maken krijgen en hoe vaak zal dat voorkomen?

Doelstellingen blijken verder vaak beoordeeld te worden in het licht van de vraag in hoeverre dienen ze verderreikende onderwijsdoelen dan het specifieke aanleren van taalvaardigheid? Welke mogelijkheden bieden ze om algemene-vormingsdoelen te bereiken als het kennis maken met andere landen, volken en culturen of de vorming tot kritische, geïnformeerde burger?

Ook de mate waarin een doelstelling past bij het algemene karakter van het avo wordt als argument naar voren gehaald: een doelstelling die te specifiek op de eisen van bepaalde beroepen is afgestemd, wordt om die reden minder geschikt gevonden.

In een volgend type argumenten staan de negatieve uitstralingseffekten, de terugslag op het onderwijs die een doelstelling kan hebben, centraal. Schrijfvaardigheidsdoelstellingen bijvoorbeeld zouden er toe kunnen leiden dat formele korrektheidseisen (weer) de boventoon gaan voeren in het onderwijs.

In de rubriek 'taalverwervingsargumenten' vallen overwegingen die te maken hebben met taalverwervingsprocessen: een doelstelling wordt geschikter gevonden naarmate het erin beschreven type taalgebruik de leerling beter in staat stelt zijn taalvaardigheid (zelfstandig) op peil te houden of uit te breiden of naarmate het hem beter zal bijblijven.

Het laatste type overwegingen ten slotte heeft betrekking op de toetsbaarheid: of een doelstelling zich meer of minder goed leent voor toetsing, kan een argument zijn om ze meer of minder geschikt te vinden.

Ook in de beide volgende rondes, met name in de laatste, waarin het niet meer ging om de beoordeling van afzonderlijke doelstellingen maar om de beoordeling van pakketten, konden panelleden nog nieuwe argumenten naar voren brengen. Wezenlijk nieuwe gezichtspunten kwamen daaruit echter niet meer naar voren. Tot zover dus de inhoud van de argumenten die naar voren zijn gebracht als relevant voor het kiezen van doelstellingen.

Na de fase van het leveren van argumenten (eerste ronde) en van het beoordelen van de doelstellingen in het licht van elk van de overwegingen die zoëven zijn genoemd (tweede ronde), moesten de panelleden aan het slot van de tweede ronde hun eindoordeel bepalen over de afzonderlijke doelstellingen. Dat is dus, na de eerste beoordeling aan het begin van de eerste ronde, de tweede keer dat ze zich over de geschiktheid van de doelstellingen moesten uitspreken. Uiteraard komen niet alle panelleden, ook al hebben ze allemaal dezelfde verzameling argumenten onder ogen gehad, tot een identiek eindoordeel. Al evenmin verrassend is, dat men niet elke doelstelling even geschikt vindt. Waarop zijn verschillen van mening tussen panelleden en verschillen in beoordeling tussen doelstellingen terug te voeren? Deze vragen zijn in verschillende stappen beantwoord.

Op de eerste plaats is nagegaan, in hoeverre verschillen van mening tussen panelleden terug te voeren zijn op hun taalachtergrond en op hun functie en in hoeverre verschillen in het geschiktheidsoordeel samenhangen met de taal of het schooltype waar het om gaat of met de doelstellingen waarop het oordeel betrekking heeft. Daarbij is ook onderzocht, in hoeverre de beoordeling in de tweede ronde anders uitviel dan in de eerste.

Er is gebruik gemaakt van variantie-analyses met een herhaalde-metingen-design, waarin 'taalbinding' (de taalachtergrond van de panelleden: Frans, Duits, Engels en niet-taalgebonden) en 'functie' (wel of geen docent in het voortgezet onderwijs) als tussen-subjekten-factoren fungeren en 'taal', 'schooltype', 'doelstelling' en 'ronde' als binnen-subjekten-factoren.

De belangrijkste konklusies uit de resultaten van deze analyses luiden samengevat als volgt. De geschiktheidsoordelen blijken niet systematisch beïnvloed te zijn door verschillen in taalachtergrond van panelleden. Dat is evenmin het geval voor het verschil tussen panelleden die een functie als docent in het voortgezet onderwijs bekleden en voor degenen voor wie dat niet geldt. Verschillen tussen doelstellingen en doelstellingen gekombineerd met de schooltypen hebben vergelijkenderwijs het

sterkste effect gehad op de geschiktheidsoordelen. Het effect van taal (ook van taal gekombineerd met andere factoren) was naar verhouding veel geringer. Er bleek ook een effect van ronde gekombineerd met doelstellingen aantoonbaar in de tweede ronde maakten verschillen tussen doelstellingen nog meer uit voor het geschiktheidsoordeel dan in de eerste ronde al het geval was

In de tweede ronde bleken vooral doelstellingen voor de kontekst 'werk' gemiddeld nog minder geschikt gevonden te worden dan in de eerste ronde. Deze verschuiving tussen eerste en tweede ronde ging gepaard met een wat minder sterk effect in de tweede ronde voor doelstellingen gekombineerd met schooltypen.

Panelleden zijn tot hun eindoordeel aan het einde van de tweede ronde gekomen na systematisch de doelstellingen bekeken te hebben op de beoordelingscriteria (als haalbaarheid, motiveringsmogelijkheden, enzovoorts) die voor dat eindoordeel van belang kunnen zijn. De tweede stap bij het zoeken naar achtergronden van verschillen in het eindoordeel over de doelstellingen bestond hierin, dat nagegaan is in hoeverre ze terug te voeren zijn op verschillen in de beoordeling op die criteria in hoeverre bepaalt bijvoorbeeld het haalbaarheidsoordeel de mening over de geschiktheid van de doelstellingen? Hangen sommige criteria misschien sterker dan andere samen met het eindoordeel? En hoe verhouden zich de effecten van de beoordelingscriteria op het eindoordeel tot de effecten van de hiervoor besproken factoren taalbinding, functie, taal, schooltype en doelstelling? Om deze vragen te kunnen beantwoorden zijn twee typen multiple-regressie-analyses uitgevoerd. Op de eerste plaats analyses waarin naast de beoordelingscriteria ook de factoren die in de zoeven besproken analyses significante hoofd- en interactie-effecten opleverden, als prediktoren zijn opgenomen en bovendien de factoren taalbinding en functie. Op de tweede plaats analyses gericht op de interpretatie van de relatieve gewichten van de beoordelingscriteria.

De resultaten kunnen als volgt worden samengevat. Op de eerste plaats blijken de beoordelingen van de doelstellingen op de tien criteria gezamenlijk beduidend sterker samen te hangen met de geschiktheidsoordelen dan de verschillen tussen talen, schooltypen en doelstellingen en interacties van deze factoren. Dat was in overeenstemming met de verwachtingen omdat juist in de beoordelingscriteria meer specifieke overwegingen aan bod komen, vergeleken met globale verschillen in schooltypen of het vak waarvoor de doelstelling beoordeeld wordt. Op de tweede plaats blijkt uit de resultaten dat we binnen de tien beoordelingscriteria een onderscheid kunnen maken tussen criteria die — voor het panel als geheel — naar verhouding meer gewicht in de schaal leggen, en criteria die dat in mindere mate doen. De relatief belangrijke criteria zijn de volgende

#### *Haalbaarheid*

- *Motiveringscriteria* De beoordelingen op de criteria 'motiveringsmogelijkheden voor leerlingen' en 'motiverend voor docenten' blijken tamelijk sterk met elkaar samen te hangen. De motiveringsmogelijkheden voor leerlingen geven echter de doorslag, of een doelstelling ook al of niet motiverend is voor docenten, is minder van belang.

- *Behoeftencriteria.* Ook de beide behoeftencriteria (hoeveel leerlingen krijgen met een bepaalde taalgebruikssituatie te maken, en hoe vaak krijgen ze er mee te maken) hangen onderling vrij sterk samen. Hier geeft het aantal leerlingen de doorslag en is minder belangrijk hoe vaak ze er mee in aanraking komen.
- *Positieve taalverwervingseigenschappen.*
- *Konsistentie met het algemeen karakter van het avo.*

De beoordelingen op deze vijf criteria (bij de motiverings- en behoeftencriteria uitgaande van de daar genoemde doorslaggevende criteria) verklaren samen al 97 procent van de variantie in de geschiktheidsoordelen die met alle 10 criteria in totaal verklaard kan worden (ongeveer de helft van de variantie). Algemene-vormingsmogelijkheden, negatieve onderwijskundige invloeden en toetsbaarheid zijn in vergelijking hiermee veel minder belangrijk. Bovendien kwamen we tot de slotsom dat de resultaten het niet toelieten om binnen de groep belangrijke criteria een rangorde aan te geven.

Bij deze resultaten moet voor ogen gehouden worden dat ze uitsluitend geldig zijn voor het panel in zijn totaliteit. Voor individuele panelleden of groepen van panelleden kunnen de samenhangen anders zijn. Een ander punt waar rekening mee moet worden gehouden, is dat deze resultaten betrekking hebben op de feitelijke samenhangen in de beoordelingen. Dat hoeft niet per se hetzelfde te zijn als wat men zegt belangrijk te vinden. Het is in dit verband wellicht illustratief dat algemene-vormingsmogelijkheden van doelstellingen kennelijk weinig bepalend zijn geweest voor het geschiktheidsoordeel over de doelstellingen, terwijl die toch in doelstellingendiskussies gewoonlijk als een buitengewoon belangrijk argument naar voren worden gebracht. Zoals we hierna bij de bespreking van de derde ronde zullen zien, vinden de panelleden zelf dat dit beoordelingscriterium bij het bepalen van een eindoordeel over pakketten doelstellingen een belangrijke rol speelt.

We hebben tot nu toe alleen gesproken over de achtergronden van de geschiktheidsoordelen over de afzonderlijke doelstellingen. Er is echter nog een verdere stap gezet: ook pakketten doelstellingen zijn beoordeeld, al dan niet geaccepteerd en (bij niet accepteren) gewijzigd. Ook over die laatste fase kan men de vraag stellen: op welke overwegingen zijn de eindoordeelen over de pakketten en de wijzigingsvoorstellen terug te voeren?

Het eindoordeel (geschikt of niet geschikt) over de afzonderlijke doelstellingen wordt, zo hebben we gezien, voor een belangrijk deel bepaald door de manier waarop men ze beoordeelt op relevante eigenschappen als haalbaarheid, motiveringsmogelijkheden, consistentie met het algemene karakter van het avo, enzovoorts. Ook de doelstellingspakketten die na de tweede ronde zijn samengesteld en als voorstel aan het panel zijn voorgelegd in de derde ronde, zijn op diezelfde eigenschappen beoordeeld. Dat oordeel luidde over het algemeen gematigd positief tot zeer positief, wat in overeenstemming is met de over het algemeen (Engels-havo uitgezonderd) vrij ruime acceptatie van de pakketten. Alleen over de haalbaarheid ervan, vooral van de pakketten Frans-vwo, Duits-vwo en Engels-havo, was men wat minder positief.

Hoewel er geen volstrekte eensgezindheid is in het panel over de inschatting van de pakketten op de verschillende beoordelingsdimensies, lopen de meningen toch weinig uiteen. In ieder geval is er geen sprake van bijvoorbeeld een verdeling van het panel in twee kampen waarin diametraal tegenover elkaar staande meningen leven over de relevante eigenschappen van de doelstellingenpakketten.

Zo'n eenstemmigheid hoeft niet per se te leiden tot een eensluidend eindoordeel. Van belang is ook welk gewicht men hecht aan de verschillende beoordelingscriteria. Stel bijvoorbeeld dat twee panelleden een pakket op alle punten positief beoordelen, behalve op het punt 'toetsbaarheid'. Het is dan heel goed denkbaar dat het ene panellid het pakket afwijst, omdat hij aan die toetsbaarheid erg zwaar tilt, terwijl de ander het accepteert, omdat volgens hem de kwaliteiten van het pakket ruimschoots opwegen tegen die ene tekortkoming.

Anders dan bij de afzonderlijke doelstellingen is de panelleden hier rechtstreeks gevraagd hoe zwaar de verschillende beoordelingscriteria hebben gewogen bij het bepalen van een eindoordeel over een pakket.

Dat blijkt per pakket niet zo sterk te verschillen. Het is dus niet zo dat bijvoorbeeld de haalbaarheid bij Frans-mavo een belangrijker overweging wordt gevonden dan bij Engels-2. Wel vindt men sommige beoordelingscriteria belangrijker dan andere: haalbaarheid, motiveringsmogelijkheden voor leerlingen en behoeften wegen volgens de panelleden het zwaarst (deze horen alle drie tot de groep van criteria waarvan we eerder constateerden dat ze het sterkst samenhangen met het eindoordeel over de afzonderlijke doelstellingen), daarna komen, in deze volgorde: positieve taalverwervingseigenschappen, algemene-vormingsmogelijkheden, motiverend voor docenten en toetsbaarheid (beide gemiddeld ongeveer even belangrijk), consistentie met het algemene karakter van het avo en, het minst belangrijk, negatieve onderwijskundige invloeden. Het criterium algemene-vormingsmogelijkheden, een van de criteria die het minst bleken samen te hangen met het geschiktheidsoordeel over de afzonderlijke doelstellingen, scoort hier weer vrij hoog. Panelleden zeggen dus het een vrij belangrijk punt te vinden bij het beoordelen van een pakket.

We zagen zoeven dat het panel behoorlijk eensgezind is over de verschillende relevante eigenschappen van de pakketten. Die eensgezindheid geldt ook voor het belang dat men zegt te hechten aan de eigenschappen haalbaarheid, motiveringsmogelijkheden en aansluiting bij behoeften. Over het belang van de andere punten lopen de meningen echter uiteen.

Er zijn, ondanks de grote overeenstemming over de voorgestelde pakketten, toch vrij veel wijzigingsvoorstellen gedaan, zij het dat de meeste wijzigingen maar door enkele panelleden worden voorgesteld. Wat zijn de achtergronden van deze wijzigingsvoorstellen? Hoewel de voorlopige pakketten positief uit de bus kwamen met betrekking tot de aansluiting bij wat leerlingen later nodig hebben (het behoeftencriterium), vinden degenen met wijzigingsvoorstellen toch, dat hun eigen pakketten daar nog beter bij aansluiten. Verder blijken de criteria die volgens

het panel belangrijk waren bij het eindoordeel over de voorlopige pakketten (haalbaarheid, motiveringsmogelijkheden voor leerlingen, behoeften) ook bij de wijzigingsvoorstellen het belangrijkste gevonden te worden.

Er is tot nu toe weinig onderzoek naar onderwijsdoelstellingen uitgevoerd volgens de hier gekozen opzet, de Policy Delphi. Des te belangrijker is daarom een evaluatie van deze opzet. Er zijn voordit doeldrie zaken onder de loep genomen: in hoeverre hebben a) de heterogene panelsamenstelling en b) de terugkoppeling van informatie uit de voorgaande ronde, beide kenmerkend voor de Delphi-opzet, de verwachte resultaten opgeleverd, en c) hoe dachten de panelleden zelf over de taken die ze uit te voeren kregen?

Bij het samenstellen van het panel is gestreefd naar diversiteit in functie en in taalachtergrond, omdat deze de invalshoek kunnen bepalen van waaruit men het probleem van het kiezen van doelstellingen benadert. Dat leek de best mogelijke garanties te bieden dat verschillende opvattingen aan bod konden komen, aangenomen dat er verschillende opvattingen zijn die specifiek met functie en taalachtergrond samenhangen. In feite blijken echter verschillen in taalachtergrond of functie niet te leiden tot verschillen in het type argumenten dat men naar voren brengt, in de beoordeling van de doelstellingen op de criteria of in het eindoordeel per doelstelling. Dat docenten en niet-docenten op die punten dezelfde inbreng hebben, kan terug te voeren zijn op het feit dat praktisch alle niet-docenten wel kortere of langere tijd als talendocent hebben gewerkt. Dat ook de taalachtergrond geen rol speelt is misschien verrassender, maar pleit voor de veronderstelling dat inhoudelijke argumenten en niet de positie als taalvertegenwoordiger doorslaggevend zijn geweest.

De eensgezindheid van het panel betekent echter niet, dat de heterogene samenstelling achteraf gezien een overbodige maatregel was. Ze draagt immers ook bij aan de legitimering van de resultaten van het keuzeproces, die des te gemakkelijker geaccepteerd zullen worden wanneer men er zeker van is dat representanten van de eigen groep aan het keuzeproces hebben kunnen deelnemen. Bovendien hebben bij de samenstelling van het panel nog andere functiecriteria een rol gespeeld dan alleen het onderscheid docent versus niet-docent. Verschillen tussen deze functie-categorieën zijn echter vanwege de kleine aantallen respondenten per categorie niet getoetst.

De terugkoppeling van informatie uit de voorgaande ronde kan, zo is de verwachting, leiden tot herziening van eerder ingenomen standpunten en tot een grotere mate van overeenstemming: men neemt immers kennis van elkaars standpunten en argumenten. Op het enige punt waarop een vergelijking mogelijk is, namelijk de geschiktheidsoordelen van de eerste en tweede ronde, is er inderdaad sprake van een verschuiving in standpunten en van een groei in overeenstemming. Desondanks blijken de panelleden zelf desgevraagd van mening te zijn, dat ze niet veel gebruik hebben gemaakt van de teruggekoppelde informatie. Mogelijkerwijs was die zo omvangrijk en complex, dat voor de panelleden achteraf niet meer zo goed te rekonstrueren valt wat precies in de beoordeling een rol heeft gespeeld.

Wat vinden de panelleden zelf van het onderzoek? Er werd een redelijk sterk beroep op hun deskundigheid gedaan, vinden ze. De taken die ze in de eerste en derde ronde te verrichten kregen, worden redelijk interessant en aantrekkelijk gevonden.

Over de tweede ronde, waarin volgens een zeer strak vraag- en antwoordschema een groot aantal oordelen over doelstellingen gegeven moest worden, zijn ze minder positief. Ook uit opmerkingen van panelleden blijkt dat deze ronde (die bovendien het grootste aantal uitvallers opleverde) toch wel erg veel van het panel eiste. Men vindt de hoofdtak van deze ronde, het beoordelen van doelstellingen op criteria, ook de moeilijkste uit het hele onderzoek. De tweede ronde blijkt bovendien het meest tijdrovend te zijn geweest.

### **18.3. Besluit**

Dit onderzoek naar doelstellingen voor vto is afgesloten. Heeft het opgeleverd wat de onderzoekers bij het begin voor ogen stond? Kan het vto er zijn voordeel mee doen? Is dit een zinvolle en bruikbare vorm van onderzoek naar onderwijsdoelstellingen?

Toen na afloop van het onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen in Nederland een onderzoek naar doelstellingen voor taalonderwijs een logisch vervolg leek, bleken bruikbare voorbeelden dun gezaaid. Een beperking van veel onderzoek naar onderwijsdoelstellingen bleek, dat achtergronden van uitspraken over doelstellingen die in de meeste gevallen van een groot aantal respondenten worden gevraagd, onderbelicht blijven. Een belangrijk doel van het onderzoek dat ons voor ogen stond, was juist die achtergronden te verhelderen, omdat op die manier, zo was de verwachting, de keuze van doelstellingen die in het onderzoek wordt gemaakt, grotere overtuigingskracht zou hebben. Of dit laatste het geval is, kan pas blijken wanneer er met de resultaten van dit onderzoek in onderwijsbeleid en -praktijk iets wordt gedaan. Het eerste, het verhelderen van achtergronden van standpunten over doelstellingen, is naar onze mening beter geslaagd dan in eerder onderzoek naar onderwijsdoelstellingen het geval was. Het bleek mogelijk om argumentatie die achter doelstellingenkeuzen schuil kan gaan, te beschrijven en konklusies te trekken over de mate waarin eindoordelen over doelstellingen terug te voeren zijn op deze argumentatie en op kenmerken van beoordelaars en van de doelstellingen zelf.

Welke gevolgtrekkingen zijn er voor het vto uit het onderzoek te halen en in welk opzicht kan het er zijn voordeel mee doen? Op de eerste plaats is, menen wij, de formulering van doelstellingen in termen van taalgebruikssituaties een stap vooruit ten opzichte van de zeer globale formulering van doelstellingen zoals die te vinden is in de huidige eindexamenprogramma's.

De grenzen van wat er in het onderwijs bereikt moet worden, zijn er met een grotere precisie en niettemin op een voor velen toegankelijke manier in aangegeven, wat

het inzicht in het onderwijsaanbod bij de gebruikers vergroot en degenen die het onderwijs vorm moeten geven, een beter houvast geeft. Desondanks bieden ze voldoende ruimte om de in het Nederlandse onderwijssysteem hecht gewortelde traditie van vrijheid in het realiseren van schoolspecifieke doelen en vrijheid in de didactische vormgeving onaangetast te laten.

De 'produkten' van de hier beschreven onderzoeksprocedure, de doelstellingenpakketten voor Frans, Duits en Engels als eindexamenvak op mavo, havo en vwo, kunnen beschouwd worden als een beargumenteerd voorstel voor nieuwe doelstellingen voor deze vakken en schooltypen. Ze betekenen op twee belangrijke punten een breuk met de huidige eindexamenprogramma's. Deze zijn niet gedifferentieerd naar taal en maar in bescheiden mate naar schooltype. De uitkomsten van dit onderzoek wijzen in de richting van een grotere differentiatie: de voorgestelde pakketten verschillen aanzienlijk naar schooltype en met name in de mavo- en havo-pakketten zijn er duidelijke verschillen naar taal.

Bij die uitkomsten moet een belangrijke kanttekening gemaakt worden. In de stellingnames van panelleden spelen haalbaarheidsoverwegingen, zoals we zagen, een grote rol. Een haalbaarheidsoordeel kan uiteraard alleen gegeven worden wanneer de grenzen zijn aangegeven waarbinnen een doelstelling moet worden gerealiseerd. Dat zijn in dit onderzoek de grenzen van het bestaande schoolsysteem: de haalbaarheid moest beoordeeld worden in het licht van de status quo in het Nederlandse onderwijs ten tijde van het onderzoek (1980-1981): wat is er mogelijk gegeven het huidige leerlingen- en docentenbestand, de beschikbare ruimte in het programma enzovoorts. Wanneer die grenzen verschoven worden (bijvoorbeeld door een andere groepering van leerlingen, een andere opleiding van docenten, meer of minder ruimte voor vto), kan dat de haalbaarheid van de doelstellingen en daarmee een eindoordeel over de geschiktheid ervan beïnvloeden.

En ten slotte: kan dit onderzoek fungeren als een bruikbaar voorbeeld van onderzoek naar onderwijsdoelstellingen in het algemeen? Naar onze mening is de hier beschreven opzet bruikbaar voor onderzoek waarin het probleem van de doelstellingenkeuze centraal staat. De opzet is ook voor andere leergebieden toe te passen, op voorwaarde dat de keuze-alternatieven beperkt in aantal zijn en voldoende van elkaar kunnen worden afgegrensd. Dat zal in de praktijk impliceren dat alleen doelstellingen van een bepaald abstraktieniveau op deze manier onderzocht kunnen worden: wanneer een leergebied zeer gedetailleerd wordt beschreven in een groot aantal het operationele niveau benaderende deeldoelstellingen is deze opzet niet meer uitvoerbaar.

Vooral in situaties waarin de inhoud van een leergebied omstreden is en de keuze voor of tegen bepaalde alternatieven vanuit verschillende belangen en waarde-oordelen wordt beargumenteerd, blijkt een Policy Delphi waarin het keuzeprobleem goed gestructureerd en uitgewerkt wordt, een begaanbare weg om tot een inventarisatie van standpunten en de achtergronden ervan te komen. Die weg zal niet altijd, zoals in dit geval, leiden tot een grote eenstemmigheid in het eindresul-



taat, maar wel tot een bijdrage aan de legitimering van doelstellingenbeslissingen, omdat met de resultaten duidelijk gemaakt kan worden hoe met verschillende opvattingen rekening is gehouden en welke afwegingen zijn gemaakt bij de uiteindelijke beslissing.

## SUMMARY

This is the report of an investigation of foreign language teaching objectives in Dutch secondary schools. The investigation was sparked off by a widespread discussion of the position and content of foreign language teaching following the introduction of a new structure of secondary education in 1968.

Questions about the position and content of foreign language teaching imply questions about foreign language teaching objectives. Defining these objectives implies making choices. In this study we have closely co-operated with a panel of experts to obtain information on which selection of objectives can be based. The aim of the investigation was to have the panel of experts decide on objectives for the teaching of French, German and English in three types of secondary schools (*viz* MAVO, HAVO and VWO), to discover the arguments that may influence the selection of objectives, and to analyze the background of the decisions made by the panel.

The investigation was designed as a Policy Delphi, a research design that is eminently suitable for obtaining information about views in relation to a selection problem. A Policy Delphi has the following characteristics:

- the participants express their opinions and views with respect to the problem under investigation, anonymously,
- a Delphi is a group process consisting of several ‘rounds’, participants’ contributions are summarized and in the next round fed back to the whole group,
- participants are given an opportunity to revise their original opinions in later rounds.

The panel in the investigation were asked to choose from 18 possible objectives, each representing one type of language use. In three successive rounds they were sent questionnaires, the second and third accompanied by a summary of the results of the previous round.

In Chapters 1-5 of this report the topic of inquiry is introduced and the design of the investigation is described and supported by argument.

Chapter 1 discusses the circumstances that led to this investigation and summarizes the research that provided the foundation for the present study.

Chapter 2 contains a critical review of previous research in the field of educational objectives, resulting in a definition of the problem to be investigated.

Chapter 3 provides a description and explanation of the design chosen against the background of literature on decision-making.

A description of current foreign language teaching objectives and a justification of the definitions used in this investigation are given in Chapter 4.

Finally, Chapter 5 deals with linguistic backgrounds of the definitions and with their possible applications.

Chapters 6-17 contain the report of the investigation. After an account of the way in which the panel was composed (Chapter 6) the research instruments and the results of the three rounds are discussed successively.

Chapters 7-9 deal with the first round. In this round the panel received an account of the aim and the design of the investigation, together with a questionnaire. They are described in Chapter 7. In the first round the panel were asked to judge the appropriateness of the 18 objectives for the three languages and the three school types, and to answer a number of open questions meant to elicit arguments for or against certain objectives. In Chapter 8 these arguments are summarized, categorized in 8 categories, according to 8 classificatory qualities. These qualities are.

- feasibility,
- motivational effects,
- relevance to pupils' needs;
- formative value;
- consistency with the general nature of AVO (the three school types);
- negative educational effects;
- positive effects on language acquisition;
- testability.

In Chapter 9 the judgments about appropriateness of objectives are analyzed with a view to relating differences in judgment to differences in language background or position of the panel members, to the language or school type concerned, or to the objective about which the judgment is made. It appears that school type and objective are the major factors underlying differences. The effect of 'language' is far less important, while the panel members' language backgrounds and positions do not have any influence.

In Chapters 10-13 design and results of the second round are discussed. In this round the panel members were asked to judge each objective by ten criteria derived from the arguments put forward by them in the first round. Then they were asked once again to judge the appropriateness of the objectives for the three languages and school types. Chapter 10 describes the questionnaire of the second round and the division of tasks among the panel members. Chapter 11 contains an analysis of the appropriateness judgments which is similar to the analysis in Chapter 9. The two rounds are shown to have yielded different judgments, but otherwise the conclusions are the same as in Chapter 9.

Chapter 12 summarizes the judgments of the objectives for each of the criteria separately.

Chapter 13 deals with the relationship between the judgments by separate criteria on the one hand and the judgments about the appropriateness of the objectives on the other hand. The factors 'language', 'school type' and 'objective' are again included in this analysis.

The judgments of the objectives by the ten criteria jointly show a much higher correlation with the appropriateness judgments than the differences between languages, school types and objectives and the interaction of these factors. Within the group of ten criteria a distinction can be made between criteria correlating

strongly with appropriateness judgments and criteria correlating weakly with appropriateness judgments. The most important criteria are feasibility, motivational effects, pupils' needs, positive effects on language acquisition and consistency with the general nature of AVO.

Chapters 14-16 contain the report of the third round. The panel members were presented with sets of objectives for each language and each school type which had generally been judged appropriate in the previous round. These sets had to be judged by the criteria resulting from the first round. Then the panel were asked to make a final judgment about the acceptability of the sets. Those who did not consider a set acceptable, were invited to propose changes and support their proposals by arguments.

Chapter 14 describes the questionnaire for this round. Chapter 15 discusses the panel's opinions about the sets of objectives. There appears to be considerable agreement about these sets. Nearly all the sets were considered acceptable by the majority of the panel members. There is little divergence of opinion about the relevant qualities of the sets (especially feasibility, motivational effects and relevance to pupils' needs). The importance of these qualities for a final judgment is also generally accepted. The sets contain a common core of objectives deemed appropriate for every language and school type, but otherwise they differ in size according to school type and language.

In Chapter 16 the proposed changes are discussed. They appear to concern a wide range of objectives, while none of the changes proposed has many advocates.

In Chapter 17 the research design is evaluated on three scores. Did the heterogeneous composition of the panel result in heterogeneity in views? It appears that differences in language background and position do not give rise to differences in the type of arguments put forward, in the way objectives are judged by the criteria or the final judgment about each objective. Did the feedback after each round lead to more agreement? There is less divergence of opinion in the second round than in the first. What did the panel think of the investigation? The first and third rounds were viewed favourably, the second round less so. In conclusion, Chapter 18 provides a summary of the design and the results of the investigation and of the inferences that can be made from it.



## NOTEN



**Noten bij hoofdstuk 1**

- 1) Frans in de brugklas *Levende Talen* 1970 (273), pp 742-744 'Slechts na een behoorlijk onderzoek naar de doelstellingen van het vreemde-talenonderwijs zou een beslissing over het Frans in de brugklas genomen mogen worden' (p 744)
- 2) *Levende Talen* 1971 (276), p 256

**Noten bij hoofdstuk 2**

- 1) Onderzoek waarvan in dit hoofdstuk gebruik is gemaakt Van Kemenade (1968), Mellenbergh e a (1968), Peters (1973), Van der Kamp & Van der Kamp (1974), Mertens (1975), De Corte (1975) Grunwald & van Ginkel (1974), Nuy (1973), Biermans & Mooij (1976), Beuk (1976), Stroomberg (1977), Van Westrhenen (1977), Olgers & Riesenkamp (1980), Bos (1978), CML Natuurkunde (1978), Rosmuller (1978), Verloop (1979), Van der Kamp (1980), Everzwijn & Koopmans (1980), Swaneveld (1980)
- 2) De term is afkomstig van A D de Groot (De Groot 1972)
- 3) Van Kemenade (1968) de sociologie-opleiding aan universiteiten Grunwald & van Ginkel (1974), idem Mertens (1975), het praktijkjaar in het hto Biermans & Mooij (1976), beroepsbegeleidend onderwijs en vormingswerk, Olgers & Riesenkamp (1980), de Nieuwe Lerarenopleidingen Swaneveld (1980), de opleiding voor koopvaardij-officieren, Everzwijn & Koopmans (1980) de universitaire opleiding
- 4) Mellenbergh e a (1968), wiskunde voor de sociale wetenschappen, Peters (1973), rekenen voor het lno, Nuy (1974), aardrijkskunde in de brugklas Stroomberg (1977), rekenen aan het einde van de leerplichtleeftijd CML Natuurkunde (1978) natuurkunde in het avo, Bos (1978), moedertaalonderwijs, Rosmuller (1978), wereldoriëntatie, Verloop (1979), rekenen voor de tweede klas basisonderwijs, Van der Kamp (1980), kunst/zinnige vorming in het avo
- 5) Bijvoorbeeld Van Kemenade (1968), Grunwald & van Ginkel (1974)
- 6) Biermans & Mooij (1976), Beuk (1976), Everzwijn & Koopmans (1980)
- 7) Mellenbergh e a (1968), Peters (1973), Van der Kamp (1980)
- 8) Het duidelijkste voorbeeld daarvan geeft De Corte (1975)
- 9) Voorbeelden zijn Nuy (1973) en Stroomberg (1977) die beiden uitdrukkelijk als onderzoeksdoel noemen het *bepalen* van doelstellingen
- 10) Soms zijn dat vakspecialisten (bijvoorbeeld Van Kemenade 1968) heel vaak docenten (bijvoorbeeld Peters 1973, De Corte 1975), een enkele keer ook leerlingen (Van der Kamp 1980) In een geval gaat men er van uit dat 'iedereen' betrokken is bij bepaalde doelstellingenkeuzen en wordt geprobeerd een doorsnee uit de Nederlandse bevolking bij het onderzoek te betrekken (Bos 1978)

**Noten bij hoofdstuk 3**

- 1) Voorzover ons bekend is in Nederland niet eerder doelstellingenonderzoek met de Delphi-methode verricht In West-Duitsland is inmiddels een Delphi-onderzoek uitgevoerd voor de ontwikkeling van een curriculum voor natuurkunde (Haussler et al 1980)
- 2) Deze cursiviteit van gangbaar doelstellingenonderzoek is gebruikt door Indemans-Moller en Jansen (1979 p 47)



- 3) Een bijdrage leveren aan de legitimering van doelstellingenbeslissingen wordt over het algemeen gezien als één van de functies van doelstellingsonderzoek (zie bijvoorbeeld Gerris 1978, Indemans-Möller & Jansen 1979).

#### **Noten bij hoofdstuk 4**

- 1) Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1982).

##### *Programma Franse, Duitse en Engelse taal eindexamen mavo-3 en mavo-4*

1 Bij het schriftelijk examen wordt onderzocht, in hoeverre de kandidaat een schriftelijk aangeboden tekst in de vreemde taal heeft begrepen.

Duur van het examen 2 uur.

2 Bij het schoolonderzoek wordt:

- a de uitspraak;
  - b. de luistervaardigheid;
  - c de spreekvaardigheid
  - d. de schrijfvaardigheid
- van de kandidaat onderzocht.

Uit het schoolonderzoek moet blijken, dat de kandidaat enkele boeken en onderwerpen in de vreemde taal heeft bestudeerd.

##### *Programma Franse, Duitse en Engelse taal en letterkunde eindexamen havo en vwo*

1. Bij het schriftelijk examen wordt onderzocht, in hoeverre de kandidaat een schriftelijk aangeboden tekst in de vreemde taal heeft begrepen

Duur van het examen: 2,5 uur.

2. Bij het schoolonderzoek wordt:

- a. de uitspraak;
  - b. de luistervaardigheid;
  - c. de spreekvaardigheid;
  - d. de schrijfvaardigheid,
  - e. het inzicht in en de kennis van literatuur
- van de kandidaat onderzocht.

De door de kandidaat gelezen literatuur moet een aantal werken uit de laatste halve eeuw omvatten en een aantal uit de tijd daarvoor.

- 2) Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1976).

De tekst van de rubriek moderne vreemde talen luidt als volgt:

#### **1 Algemeen**

In het leerplan worden twee fasen onderscheiden.

1 het basisprogramma in de eerste drie leerjaren v.w.o. en h.a.v.o. en de drie resp. vier leerjaren van de afdeling voor m a v o. resp. de school voor m a v o

2 het onderwijs in de laatste twee leerjaren h a.v.o. en de laatste drie leerjaren v w o

*Tijdens de eerste fase* moeten de leerlingen leren eenvoudige taal te verstaan, te spreken, te lezen en te schrijven. Tevens moeten zij enige kennis verwerven van het volk en de cultuur van het betrokken land.

*Tijdens de tweede fase* is het onderwijs erop gericht, dat de leerlingen de basistechnieken onderhouden en beter leren beheersen, dat zij, ook zelfstandig, kennis nemen van mondelinge en schriftelijke taaluitingen van het andere volk en langs deze weg zich verdiepen in de cultuur van dit volk.

## II Leerplan

- I Het leerplan voor de eerste fase omvat:
- A Het verstaan van eenvoudige taal. Daartoe is nodig:
- a het onderscheiden van klanken en klankgroepen;
- b het begrijpen van de meest voorkomende woorden en uitdrukkingen in zinsverband;
- c het herkennen van de meest voorkomende verschijnselen in vormleer en zinsbouw
- B Het zich mondeling uitdrukken in een eenvoudige taal. Daartoe is nodig:
- a het op de juiste wijze uitspreken van klanken en klankgroepen;
- b het in zinvol verband gebruiken van een beperkte woordenschat met inachtneming van de juiste vorm, het juiste aksent, de juiste zinsbouw en zinsmelodie.
- C Het lezen van eenvoudige teksten.
- D Het schrijven zonder grove fouten van eenvoudige taal bij het beantwoorden van vragen en bij het uitvoeren van opdrachten bijvoorbeeld in de vorm van briefjes, opstellen of samenvattingen.
- II Het leerplan voor de tweede fase omvat
- A Uitbreiding van de verworven vaardigheid in verstaan, spreken, lezen en schrijven.
- B Het luisteren, lezen, interpreteren en samenvatten van literaire en andere taaluitingen.
- C Het lezen van literaire werken, aan de hand waarvan inzicht in en kennis van literatuur wordt bijgebracht

## III Toelichting

Spraakunstregels dienen geformuleerd te worden op grond van een analyse van reeds verworven taalmateriaal.

De moeilijkheid van het aangeboden taalmateriaal wordt op de verschillende schooltypen (v w o., h a.v.o. en m a v o) aangepast aan de capaciteiten van de leerlingen van die schooltypen. Het onderwijs in de bovenbouw van het v w.o. zal zich van dat in de bovenbouw van het h a v o onderscheiden door het hogere niveau van het aangeboden taalmateriaal en door de hogere eisen, die bij de kritische benadering ervan aan de leerlingen van het v w o. gesteld dienen te worden. In alle lessen is bij alle schooltypen de vreemde taal zo veel mogelijk de voertaal

- 3) Stichting voor de Leerplanontwikkeling (1979), pp. 27-28 en bijlage I, p. 11. Zie voorts (de ontwikkelingen gaan snel). Stichting voor de Leerplanontwikkeling (1980), pp. 18-22, waar bij de leerplan-definitie uit de nota van 1979 weer een aantal kanttekeningen worden gezet
- 4) De hier beschreven gang van zaken gold tot 1-8-1981. De CVO is sindsdien opgevolgd door de CEVO (Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven schriftelijke examens lbo-mavo-havo-vwo). De vaksecties van de CEVO stellen de examenopgaven vast. Concepten daarvoor worden geleverd door ACD's (Adviescommissies van Docenten). Op de voor dit betoog relevante punten is er echter nauwelijks iets gewijzigd (Cf. *Weekblad voor Leraren* 14, 26, pp. 1244-1245). Alleen voor de normering geldt, dat de docenten in mindere mate een rol spelen. De zogenaamde normadviescommissie bestaat niet meer
- 5) Zie voor een beknopt overzicht van mogelijke indelingscriteria bijvoorbeeld Stroomberg (1973) en Biermans & Mooy (1976). Daarnaast geven Van Els et al. (1977) een kritische bespreking van indelingscriteria in de context van het vto (Van Els et al., pp. 209-249).
- 6) Voorbeelden ontleend aan Van Els et al. (1977), p. 212.
- 7) Zie voor het oorspronkelijke model en de argumenten voor wijzigingen Oud-de Glas & Claessen (1975), pp. 15-17

- 1) De termen 'kommunikatief' en 'notioneel-funktioneel' (soms ook 'notioneel' of 'funktioneel') worden gewoonlijk zonder betekenisonderscheid naast en door elkaar gebruikt als aanduiding voor een bepaald type leerdoel- of leerstofomschrijving (vgl. bijvoorbeeld Stratton 1977, p. 1 en Wilkins 1981). We konformereren ons hier aan dit gebruik. 'Kommunikatief' wordt echter daarnaast ook vaak gebruikt ter aanduiding van een bepaalde didaktische aanpak. Deze betekenis is hier niet van toepassing.
- 2) Ook in situationeel vto speelden taalgebruikssituaties een belangrijke rol. Ze hadden daar echter een wezenlijk andere functie dan in het kommunikatieve vto dat hier aan de orde is. In situationeel georiënteerde leergangen wordt het aan te leren taalmateriaal gepresenteerd en geoefend in een zo realistisch mogelijke kontekst. Taalstructuren en -vormen blijven echter het uitgangspunt en het organisatieprincipe van dergelijke leergangen. '(...) the situational syllabus (...) is organized primarily with reference to the particular settings (or situations) in which the learner may need to perform in the second language (...) However, to the extent that the basis of syllabus organization is the grammatical forms and not the situations themselves, the approach is essentially a grammatical one' (Canale & Swain 1980, p. 2). Ter illustratie een stukje uit de inhoudsopgave van een in Nederland veel gebruikte Franse leergang (Eggermont & Hockstra 1970): 'Hoofdstuk 3. La ferme, voorzetels, getallen 10-20. Hoofdstuk 4. Les Duroc. Bijvoeglijke naamwoorden. Hoofdstuk 5. L'anniversaire de Roger. Persoonlijk voornaamwoord. Ontkenning. Werkwoorden op -er'. Het boek bevat verder per les een rubriek getiteld 'Situations concrètes' waarin 'dialogen' geoefend worden die in feite nauwelijks vermomde struktuuroefeningen zijn (Le professeur: 'Touchez le livre. Est-ce que vous le touchez?' L'élève: 'Oui monsieur, je le touche. Fin'). De Jong (1981) geeft een heldere beschrijving van wat een dergelijke 'situationele' aanpak onderscheidt van een kommunikatieve aanpak.
- 3) Onder een 'syllabus' voor vto wordt in de Engelstalige literatuur over dit onderwerp verstaan een geoordeelde opsomming van (taal-)elementen die in het vto een plaats moeten krijgen: een overzicht van de inhoud van het vto, van datgene wat geleerd moet worden (Wilkins 1981, p. 83; Johnson 1982, p. 32; McKay 1980, p. 179). 'Leerstofinventaris' is een geschiktere term daarvoor dan de vertaling die de meeste woordenboeken geven: leerplan. We gebruiken hier verder de term 'syllabus' in de aangegeven betekenis.
- 4) Searle is overigens niet de Urheber van dat onderscheid. 'The reader familiar with the literature will recognize this as a variation of an old distinction which has been marked by authors as diverse as Frege, Sheffer, Lewis, Reichenbach and Hare to mention only a few' (Searle 1969, p. 30).
- 5) Tenzij men, maar dat wil Wilkins uitdrukkelijk niet, 'the state of the mind of the speaker' in de situatiebeschrijving zou betrekken. Cf. Wilkins 1976, p. 17.
- 6) Met de omschrijving 'toepassing van de ideeën van Richierich en Wilkins' wordt het werk van Van Ek niet helemaal recht gedaan. Sommige onderdelen ervan hebben namelijk een andere inspiratiebron: de 'behavioral objectives' - beweging, waarvan de in de literatuurlijst van The Threshold I even genoemde Mager en Lindvall exponenten zijn (Mager 1962; Lindvall 1969). Dat zijn de hoofdstukken 6 en 8, respectievelijk 'Language activities' en 'Topics, behavioural specifications' getiteld. We laten deze onderdelen hier buiten beschouwing, omdat ze voor het tema van dit hoofdstuk niet van belang zijn.
- 7) Naast hoofdstukken over de hier en in noot 6 genoemde onderwerpen bevat The Threshold I even nog een niveau-omschrijving (hoofdstuk 12, Degree of skill) en drie appendices, waarin het taalmateriaal uit hoofdstuk 11 omwille van de toegankelijkheid op een andere manier geordend is. Appendix 1 bevat het lexicon, appendix 2 de grammatica, beide alfabetisch geordend. Appendix 3 geeft een samenvatting van de grammaticaregels, geordend volgens de tradities van de schoolgrammatica.
- 8) Er is inmiddels een gigantische hoeveelheid literatuur over 'kommunikatief' talenonderwijs verschenen. De inmiddels al weer enkele jaren oude bibliografieën van Canale en Swain (1978) en Germain (1981) bevatten respectievelijk 327 en 111 titels. Daaronder zal nauwelijks een publikatie te vinden zijn waarin Searle niet in de literatuurlijst voorkomt.
- 9) De terminologie die in de Angelsaksische literatuur over dit onderwerp wordt gebruikt, is wat verwarrend. In veel gevallen wordt 'speech act' en 'function' door elkaar gebruikt (bijvoorbeeld

- Corder 1973, pp. 40 e.v.) In Searle (1969) komt de term 'function' niet voor. Wilkins onderscheidt zijn functiebegrip van Searles 'speech act' door erop te wijzen dat zijn klassifikatie van functies ook een aantal categorieën bevat 'needed to handle cases where there is no one-to-one relation between grammatical category and communicative function and others involving expression of the speaker's intention and views' (Wilkins 1976, p. 42), maar zo eng als Wilkins hier suggereert is het 'speech act' begrip van Searle zeker niet. Wij beschouwen in onze tekst functie en 'speech act' als synoniem, tenzij uitdrukkelijk anders aangegeven.
- 10) Hymes presenteerde zijn paper voor het eerst op een conferentie, gewijd aan onderzoek naar de taalontwikkeling bij kinderen uit achterstandsgroepen. Hij begint dan ook zijn betoog met de konstatering, dat de Chomskyaanse opvatting van taaltorie de taalkunde buitenspel zet in dat type onderzoek. 'From the standpoint of the children we seek to understand and help such a statement (Chomsky's) beginselverklaring over het bereik van een taalkundige theorie) may seem almost a declaration of irrelevance. All the difficulties that confront the children and ourselves seem swept from view' (Hymes 1979, p. 5).
  - 11) De paginanummers verwijzen naar de editie van Pride & Holmes.
  - 12) Hymes handhaaft, met een wat andere omschrijving, het grammatikaliteitsoordeel 'whether (and to what degree) something is formally possible'. Hij vervangt Chomsky's acceptabiliteitsoordeel door twee typen oordelen: 'whether (and to what degree) something is *feasible* in virtue of the means of implementation available' en 'whether (and to what degree) something is in fact done actually *performed*, and what its doing entails' (Hymes 1979, p. 19). Die vervanging is gebaseerd op de terechte konstatering, dat Chomsky 'performance' in twee betekenissen gebruikt, namelijk in de zin van feitelijk gebruik ('actual use') en van taalkennis die ten grondslag ligt aan dat feitelijk gebruik (Hymes 1979, p. 17).
  - 13) Binnen een soortgelijke probleemstelling als de onze, namelijk de relevantie van bepaalde taalkundige ontwikkelingen voor het onderwijs, hebben bijvoorbeeld Geiger (1979, met name pp. 41-49) en Bogaarts-de Glas (1981, met name pp. 116-119) daarvan een heldere samenvatting gegeven. Zie ook Germain (1972).
  - 14) Die volledigheid was uiteindelijk ook de belangrijkste reden waarom we Jakobson en niet een van de andere beschikbare (deel-)modellen als uitgangspunt hebben gekozen (cf. Oud-de Glas & Claessen 1975, pp. 17-23).
  - 15) Geiger wijst erop dat al bij Firth, die Malinowski's 'context of situation' in de taalkunde introduceerde, dat dubbele spoor te vinden is. Firth kon niet beslissen welke invalshoek hij zou kiezen om die relatie te onderzoeken. 'Firth sieht ( ) verschiedenen Alternativen einer Zuordnung von sprachlichen und außersprachlichen Elementen. Er kann sich aber nicht entscheiden, ob eine grundsätzliche Orientierung an den statischen Konstituenten des Situationskontextes wie etwa Alter, Beruf, Religion, Wirtschaft, die als gegebene Fakten in die Analyse einbezogen werden mussten, oder ob vielmehr der dynamische Begriff der Sprachfunktion dieser Zuordnung zugrundegelegt werden sollte' (Geiger 1979, p. 47). Firth lijkt een lichte voorkeur te hebben voor taalfuncties als invalshoek en dat is geen wonder, zegt Geiger, want een begrippenapparaat waarmee de taalgebruikssituatie beschreven en afgegrensd kan worden, had Firth niet ' ( ) die Zusammenstellung von sachorientierten Lebens- und Wirklichkeitsbereichen ( ) entzieht sich einer geschlossenen Systematik, da zumindest zu seiner Zeit keine theoretische Begrenzung etwa durch die Soziologie vorlag' (ibid.).
  - 16) Er is geen enkele klassifikatie die door alle vier genoemd wordt. Drie auteurs noemen Jakobson (1960) en Austin (1962). Enkele klassifikaties worden door twee van de vier genoemd, namelijk die van Hymes (1968), Soskin & John (1963), Ervin-Tripp (1968) en Halliday (1975).
  - 17) Vgl. bijvoorbeeld Kerlingers 'rules of categorization':
    - 1) Categories are set up according to the research problem and purpose
    - 2) The categories are exhaustive
    - 3) The categories are mutually exclusive and independent
    - 4) Each category (variable) is derived from one classification principle
    - 5) Any categorization scheme must be on one level of discourse' (Kerlinger 1973, p. 137).
 In de kritiek van Stratton en Geiger ligt het aksent bij de schending van de regels 2 en 3, in die van Perez bij de schending van regels 4 en 5.
  - 18) 'The current interest in sociolinguistics ( ) is prompted more by practical and theoretical needs, perhaps, than by accomplishment' (Hymes 1972a, p. 52).

- 19) Kerkhoff et al. bijvoorbeeld bespreken een aantal leergangen Engels waarin inventarisaties van 'speech acts' te vinden zijn, waarvan echter zowel de herkomst als de functie onduidelijk blijven (Kerkhoff et al. 1981).
- 20) Althans, voor zover uit de verslaggeving is op te maken. Wel schrijft Candlin: 'Characteristics of the Casualty's doctor's language use will vary according to his interlocutor. The variation can be seen along sociolinguistic dimensions of status and role ( . ) In an obvious sense the substance of the doctor's language will vary in focus and technicality between, say, his communication with a radiographer ( . ) and with a patient's parents' (Candlin et al 1976, p. 251) Deze globale omschrijving geeft echter geen inzicht in de vraag, welke linguïstische variatie nu eigenlijk bedoeld is
- 21) Het is niet a priori duidelijk, daar heeft Sciarone gelijk in, wat het realiteitsgehalte van beoordelingen zal zijn. Maar ook bij frekwentietellingen, en daar stapt hij wat luchtig overheen, duikt de validiteitsvraag op. Bij het samenstellen van een corpus zal men noodgedwongen een beperkt aantal teksten als representanten van een bepaald type situatie moeten kiezen. Of de gekozen teksten inderdaad het doorsnee taalgebruik weerspiegelen van dat type situatie, zouden we pas met zekerheid kunnen zeggen als we alle determinanten van taalgebruik zouden kennen. Dat is precies de reden waarom Fraser et al. in hun onderzoek naar realiseringen van de 'speech act' *request* de observatie van feitelijk taalgebruik geen geschikte techniek vinden. 'It seems clear that the many particulars of a context ( . ) play an important role in influencing the speaker in whether to perform a particular act and, if so, which strategy to choose. In addition, we do not know at this point just which of these contextual factors play a role and when they do, their relative strength. Thus the likelihood is very, very small that any practicable numbers of observations will provide enough examples of the same speech act with the contextual variables sufficiently controlled to permit satisfactory speculation on their significance' (Fraser et al. 1980, p. 81) Hoe 'aselecte steekproeven en de mogelijkheid van controle hierop', zoals Sciarone stelt (Sciarone 1977, p. 55) voor dit probleem soelaas zouden kunnen bieden, is bij gebrek aan een omschrijving van datgene waaruit getrokken zou moeten worden, niet zo duidelijk
- 22) In *Le français fondamental* (cf. Gougenheim et al. 1967) zijn behalve hoogfrekwente woorden ook zogenaamde 'disponibele' woorden opgenomen, dat wil zeggen 'woorden die een lage en onstabiele frekwentie hebben, maar toch gebruikelijk en nuttig zijn, dat wil zeggen woorden die zich aanbieden telkens wanneer de situatie zich daartoe leent' (Gougenheim et al. 1967, p. 145, geciteerd naar Sciarone 1979, p. 38).
- 23) De discussie over de vraag of een drempelniveau-taalgebruiker zijn opinie over de opera's van Wagner moet kunnen motiveren of deel moet kunnen nemen aan een discussie over de oorzaken van geweld rond het voetbalveld (Nas 1977, pp. 89-92), of wat heeft aan een wat uitgebreider vocabulaire voor eten en drinken (Sciarone 1979, pp. 37-38), zou dan vermoedelijk gauw beslecht zijn
- 24) Vergelijking met een willekeurige frekwentielijst, zoals Sciarone doet (Sciarone 1979, pp. 35-37) heeft alleen zin als men ervan uitgaat dat het woordgebruik in geen enkel opzicht bepaald wordt door de situatie. Sciarones vaststelling dat in Van Fks lijst meer woorden uit de frekwentielijst ontbreken naarmate de frekwentie afneemt, hoeft niet te betekenen 'dat het criterium van de ervaring minder betrouwbaar wordt met het afnemen van de frekwentie' (Sciarone 1979, p. 36), maar kan evenzeer betekenen, dat bij afnemende frekwentie het feit dat van verschillende taalgebruikssituaties is uitgegaan, zwaarder gaat wegen. Dat beide lijsten 'zeer gevarieerde thema's' dekken (ibid., p. 35) is als basis voor een vergelijking te zwak

## Noten bij hoofdstuk 8

- 1) De belangrijkste wijzigingen wat betreft opsplitsing en samenvoeging van subcategorieën zijn de volgende:  
de tweede subcategorie bij 'motiveringsmogelijkheden' uit schema 8.1 wordt beschreven in twee paragrafen onder de titels 'belangstelling en interesse, beleavingswereld en behoeften'. Onder de laatste kop zijn ook de argumenten weergegeven uit de subcategorie 'motiverend vanwege aansluiting bij de leerhouding, informatieverwerkingsgewoonten van de leerling'.

bij 'behoeften aan talenkennis' zijn argumenten uit de subcategorie 'maatschappelijke, kulturele activiteiten' ondergebracht bij 'maatschappelijke ontwikkelingen, omstandigheden'; argumenten uit verschillende subcategorieën zijn samengebracht onder de kop 'behoeften en beschikbare alternatieven', die in schema 8.1 geen pendant heeft;

bij 'taalverwerving' zijn argumenten uit de subcategorie 'rendement, beklijving' weergegeven onder 'invloed op de verwerving van andere taalvaardigheden en -kennis';

de subcategorie 'overige haalbaarheidsoverwegingen' bevatte een groot aantal argumenten waarin werd aangegeven waarom men een doelstelling wel of niet haalbaar vond. Ze zijn in de samenvatting gegroepeerd naar de faktor die daarin als bepalend voor de haalbaarheid werd genoemd

- 2) Er zijn op twee punten verschillen tussen de tekst zoals aan het panel toegezonden en zoals hier weergegeven

Op de eerste plaats begon de samenvatting voor panelleden met een korte beschrijving van de wijze waarop de argumenten uit de eerste ronde zijn verwerkt. Deze informatie is hier in uitgebreider vorm in paragraaf 8.1. opgenomen. Op de tweede plaats werden de panelleden in de brochure op verschillende plaatsen direct aangesproken (bijvoorbeeld 'In deze brochure geven we U een overzicht van alle argumenten'), wat hier wat storend zou zijn. Op die punten is de tekst aangepast

- 3) Gezien de kleine aantallen panelleden per subgroep zien we af van verdere statistische analyse van het verband tussen panelindelingen en type argumenten. Om diezelfde reden laten we toetsing van verschillen tussen subgroepen in het aantal keren dat een argument genoemd is, achterwege

## Noot bij hoofdstuk 10

- 1) In eerdere Delphi's is over het algemeen externe informatie buiten beschouwing gelaten (Quade 1978, p. 195). Naast de externe informatie over behoeften aan moderne-vreemdtaalgemeen gebruik en over de beschikbare tijd voor het vto, die we zelf als bijlage bij de brochure hebben opgenomen, is het heel goed denkbaar dat panelleden uit hoofde van hun specifieke achtergrond nog over andere informatie beschikken die van belang kan zijn bij de beoordeling van de doelstellingen op de verschillende aspecten

## Noten bij hoofdstuk 12

- 1) Bij de samenvatting voor panelleden is een iets andere procedure gevolgd, waarbij geen rekening werd gehouden met een expliciet gedefinieerde categorie 'overwegend neutraal'. Met andere woorden, het hier gebruikte criterium voor een 'overwegend neutrale' beoordeling werd niet toegepast. Dat houdt in dat ook de categorieën overwegend positief, overwegend negatief en de categorie andere gevallen (verdeelde of neutrale beoordeling), een iets andere inhoud kunnen hebben bij de samenvatting voor panelleden dan in dit verslag (dat geldt alleen voor die gevallen in de samenvatting voor panelleden waarvoor we hier de verdeling als 'overwegend neutraal' beschouwen). Bij de samenvatting wordt een verdeling alleen dan als neutraal (of verdeeld) daartussen werd geen onderscheid gemaakt) aangeduid, indien er *niet* een driemaal zo hoog percentage panelleden was dat een positieve (respektievelijk negatieve) beoordeling gaf vergeleken met het percentage dat een negatieve (respektievelijk positieve) beoordeling gaf. Indien echter bijvoorbeeld 61 procent een beoordeling in de middenkategorie gaf, 31 procent een positieve beoordeling en 8 procent een negatieve, dan viel die verdeling in de categorie overwegend positief (op grond van het criterium 'een driemaal zo hoog percentage positieve als negatieve beoordelingen'). Bij de samenvatting werd dus meer gelet op informatie over de richting van de verdeling. Zou de verdeling niet in een bepaalde richting wijzen, bijvoorbeeld 61 procent middenkategorie, 24 procent negatief en 15 procent positief, dan werd deze verdeling bij de samenvatting ondergebracht in de categorie 'verdeeld of neutraal'. Om een aantal redenen vinden we de afwijkende procedure die gevolgd is bij het samenvatten van informatie voor panelleden, toch adequaat, ondanks het feit dat die samenvatting daardoor minder specifieke informatie bevat

te veel specifieke informatie, in dit geval een extra onderscheid van 'overwegend neutrale' verdelingen, zou de toch al ingewikkelde tabel met informatie over de beoordelingen nog complexer gemaakt hebben.

Indien deze onderscheiding niet gemaakt wordt, is het van belang dat informatie over een duidelijke richting van de verdeling niet in de rest-kategorie terecht komt, met uitzondering van het behoeftecriterium frekwentie, kwamen de gevallen waarop de genoemde afwijkingen betrekking hebben relatief weinig voor.

In de toelichting voor panelleden werden de toegepaste criteria exact aangegeven

Uiteraard is ook de hier gevolgde procedure gebaseerd op een compromis tussen enerzijds toegankelijkheid en anderzijds detaillering in de weergegeven informatie

Ter informatie voegen we in bijlage 12.1 een overzicht toe van de afwijkingen van de beoordelingsprofielen in tabel 12.1. Daarin staat dus aangegeven welke gevallen hier als 'overwegend neutraal' beschouwd zijn, en hoe deze volgens de criteria bij de samenvatting voor panelleden ingedeeld zijn

#### **Noot bij hoofdstuk 14**

- 1) Door een administratieve vergissing is in de vragenlijst een vraag weggefallen die in de tweede ronde wel is gesteld, namelijk naar de mate waarin men gebruik heeft gemaakt van de inbreng van andere panelleden, weergegeven in de brochure

#### **Noten bij hoofdstuk 16**

- 1) We hebben afgezien van vergelijkingen van individuele antwoordpatronen van panelleden met wijzigingsvoorstellen. We kijken slechts naar aantallen per doelstelling
- 2) Strikt genomen zouden we in enkele gevallen van panelleden met (gedeeltelijk) onbekende scores moeten zeggen dat hun standpunt (gedeeltelijk) onbekend is. Het gaat hierbij (afgezien van incidentie gevallen) om 1 of 2 panelleden (van degenen die het pakket niet acceptabel vonden) die bij een aantal pakketten niet voor de volledige reeks doelstellingen expliciet hebben aangegeven dat doelstellingen niet in het pakket opgenomen moeten worden.  
Bij de doelstellingen die tot de voorlopige pakketten behoorden heeft men wel steeds aangekruist of de doelstelling wel of niet in het pakket thuishoorde, met uitzondering van het pakket 'Ingels-havo, waar het door 1 panellid is nagelaten
- 3) We moeten hierbij niet uit het oog verliezen dat de pakketten in hun totaliteit (zie paragraaf 15.1) minder voorstanders trokken dan uit de percentages voor afzonderlijke doelstellingen blijkt. De over het algemeen hoge percentages voor afzonderlijke doelstellingen zijn het gevolg van de verdeelde wijzigingsvoorstellen van degenen die de pakketten in hun totaliteit afwezen. Bovendien is in deze tabel 16.2 (in tegenstelling tot tabel 16.1) afgezien van de 'toevoegingsvoorstellen'
- 4) Er is een koppeling gelegd tussen individuele antwoordpatronen over (1) het belang van criteria bij wijzigingen, (2) verschillen tussen eigen en voorlopige pakketten op de beoordelingscriteria, (3) de oorspronkelijke beoordelingen van de voorlopige pakketten op de beoordelingscriteria en (4) de meningen over het belang van de beoordelingscriteria bij de eindoordelen over de voorlopige pakketten. Deze antwoordpatronen bleken nogal sterk van elkaar af te wijken en mede gezien de kleine aantallen werd voortzetting van de analyse op dit niveau niet zinvol geacht

#### **Noten bij hoofdstuk 17**

- 1) In de vragenlijst zijn de items op de hier weergegeven manier opgenomen, met afwisselend de negatieve en de positieve pool van elk woordpaar aan de rechterkant. Voor de analyses zijn de scores bij de woordparen met de negatieve pool aan de rechterkant, gespiegeld. 1 wordt 7, 2 wordt 6 enz.
- 2) Door een administratieve vergissing is het laatste item in de vragenlijst voor de derde ronde weggefallen

## LITERATUUR





- Abelson, R P , Script processing in attitude formation and decision making In Carroll & Payne (1976) Pp 33-45
- Adelman, L , T R Stewart, K R Hammond, A case history of the application of social judgment theory to policy formulation *Policy Sciences*, 1975, 6, 137-159
- Anderson, N H , Cognitive algebra In L Berkowitz (ed ), *Advances in experimental social psychology* Volume 7 New York 1974 Pp 1-192
- Austin, J L , *How to do things with words* Oxford 1962
- Berl, J , G Lewis, R S Morrison, Applying models of choice to the problem of college selection In Carroll & Payne (1976) Pp 203-219
- Bestuur Franse Sektie, Frans in de Brugklas *Levende Talen*, 1970, (273), 742-744
- Beuk, C H , Clusteranalyse in doelstellingsonderzoek *Pedagogische Studien*, 1976, 53, 449-457
- Biermans, H W M , A J Mooij, *Onderzoek naar doelstellingen en organisatie-aspekten met betrekking tot ontwikkelingen naar het participatie-onderwijs* ITS Nijmegen 1976
- Blood, M R , The validity of importance *Journal of Applied Psychology*, 1971, 55, 487-488
- Bloom, B S (ed ), *Taxonomy of educational objectives The classification of educational goals Handbook I Cognitive domain* New York 1957
- Bogaarts-de Glas, Y , Discourse analyse en de communicatieve syllabus *Levende Talen*, 1981, (359), 115-133
- Bos, D J , *Empirisch doelstellingsonderzoek voor het moedertaalonderwijs* RITP Amsterdam 1978
- Brehmer, B , G Qvarnstrom, Information integration and subjective weights in multiple cue judgments *Organizational Behavior and Human Performance*, 1976, 17, 118-126
- Breitenstein, P H , De gebruiksaspekten van het Engels *Levende Talen*, 1974, (304), 239-259
- Brouwer, D , M Gerritsen, D de Haan, A van der Post, *Vrouwentaal en mannenpraat* Amsterdam 1978
- Brumfit, C J , K Johnson (eds ), *The communicative approach to language teaching* Oxford 1979

- Campbell, D T , J C Stanley, Experimental and quasi-experimental designs for research In N L Gage (ed ), *Handbook of research on teaching* Chicago, Ill 1963 Pp 171-246
- Canale, M , M Swain, *Bibliography on communicative competence* OISE Toronto 1978
- Canale, M , M Swain, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing *Applied Linguistics*, 1980, 1, 1-47
- Candlin, C , An approach to treating extratextual function in a language teaching syllabus In S Corder, E Roulet (eds ), *Linguistic insights in applied linguistics* Brussels-Paris 1974 Pp 107-117
- Candlin, C , Sociolinguistics and communicative language teaching In C Butler, R Hartmann (eds ), *A reader on language variety* Exeter 1976 Pp 104-110
- Candlin, C N , Form, Funktion und Strategie Zur Planung kommunikativer Fremdsprachencurricula In Chr Edelhoff (Hrsg ), *Kommunikativer Englischunterricht Prinzipien und Übungstypologie* München 1978 Pp 23-48
- Candlin, C N , J M Kirkwood, H M Moore, Study skills in English theoretical issues and practical problems In Alan Mountford (ed ), *The teaching of English for special purposes* London 1978 Pp 190-219
- Candlin, C N , J H I eather, C J Bruton, Doctors in casualty Applying communicative competence to components of specialist course design *IRAL*, 1976, XIV, 245-272
- Carroll, J S , J W Payne (eds ), *Cognition and social behavior* Hillsdale 1976
- Chomsky, N , *Aspects of the theory of syntax* Cambridge, Mass 1965
- Claessen, J F M , A M van Galen, M M B Oud-de Glas, *De behoeften aan moderne vreemde talen Een onderzoek onder leerlingen, oud-leerlingen en scholen* ITS Nijmegen 1978a
- Claessen, J F M , A M van Galen, M M B Oud-de Glas, *De behoeften aan moderne vreemde talen Een onderzoek onder stafleden en studenten van het wetenschappelijk onderwijs* ITS Nijmegen 1978b
- Claessen, J F M , A M van Galen, M M B Oud-de Glas, *De behoeften aan moderne vreemde talen Een onderzoek onder bedrijven en overheidsdiensten* ITS Nijmegen 1978c
- Claudy, J G , A comparison of five variable weighting procedures *Educational and Psychological Measurement*, 1972, 32, 311-322
- Cohen, J , A coefficient of agreement for nominal scale analysis *Educational and Psychological Measurement*, 1960, 20, 37-46
- Commissie Modernisering Leerplan Natuurkunde, *Natuurkundeprogramma's en aansluitingsproblemen, verslag van enquêtes onder natuurkundeleraars in het mavo, havo, vwo, mto, hto en wo* SIO Enschede 1978

Cook, R.L., T.R. Stewart, A comparison of seven methods for obtaining subjective descriptions of judgmental policy. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1975, **13**, 31-45.

Corder, S. Pit, *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth 1973.

Corte, E. de, *Inventariseren van actueel geldende leerdoelen. Ontwikkeling van een empirische methode*. Leuven 1975.

Corte, E. de, *Onderwijsdoelstellingen*. Leuven 1973.

Coste, D., Quelques remarques sur la notion de situation en linguistique appliquée à la didactique des langues. *Studies in Second Language Acquisition*, 1972, **1**, 117-128.

Coulthard, M., Discourse analysis in English. A short review of the literature. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 1975, **8**, 73-89.

Council of Europe, *Linguistic content, means of evaluation and their interaction in the teaching and learning of modern languages in adult education. Symposium organized at Rüschlikon 3-7 May 1971*. (Council of Europe CCC/ EES (71) 135), Strasbourg 1971.

Dalkey, N.C., Toward a theory of group estimation. In: Linstone & Turoff (1975). Pp. 236-261.

Darlington, R.B., Multiple regression in psychological research and practice. *Psychological Bulletin*, 1968, **69**, 161-182.

Dawes, R.M., The robust beauty of improper linear models in decision making. *American Psychologist*, 1979, **34**, 571-582.

Dawes, R.M., B. Corrigan, Linear models in decision making. *Psychological Bulletin*, 1974, **81**, 95-106.

Doesborgh, J.G.J. *MULT*. Nijmegen 1976.

Eggermont, J.L., S. Hockstra, *La plus belle langue*. Zutphen 1970 (1966).

Einhorn, H.J., R.M. Hogarth, Behavioral decision theory: processes of judgment and choice. *Annual Review of Psychology*, 1981, **33**, 53-88.

Einhorn, H.J., R.M. Hogarth, Confidence in judgment: Persistence of the illusion of validity. *Psychological Review*, 1978, **85**, 395-416.

Einhorn, H.J., D.N. Kleinmuntz, B. Kleinmuntz, Linear regression and process-tracing models of judgment. *Psychological Review*, 1979, **86**, 465-485.

Ek, J. van, *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg 1975.

Els, T.J.M. van, G. Extra, Ch. van Os, Th. Bongaerts, *Handboek voor de toegepaste taalkunde. Het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen*. Groningen 1977.

Ervin-Tripp, S., An analysis of the interaction of language, topic and listener. In: Fishman (1968). Pp. 192-211.

- Ervin-Tripp, S., On sociolinguistic rules: alternation and co-occurrence. In Gumperz & Hymes (1972) Pp 213-250
- Everzwijn, S E M., F Koopmans, Onderwijsvisies: een fictie? Een empirisch onderzoek naar opvattingen over universitair onderwijs. *Pedagogische Studien*, 1980, **57**, 162-181
- Fabris, L., Measures of predictor variable importance in multiple regression: an additional suggestion. *Quality and Quantity*, 1980, **4**, 787-792
- Fischhoff, B., P Slovic, S Lichtenstein, Knowing what you want: measuring labile values. In Wallsten (1980) Pp 117-141
- Fishman, J A., *Readings in the sociology of language*. The Hague 1970 (1968)
- Flack, J E., D A Summers, Computer-aided conflict resolution in water resource planning: an illustration. *Water resources research*, 1971, **7**, 1410-1414
- Flehsig, K H., A Garlich, H -D Haller, Beschreibung des LOT-projekts: Eine erfahrungswissenschaftlich-entscheidungstheoretischer Ansatz für eine Theorie der Curriculumentwicklung. In Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, *Curriculum Research and Development* 's-Gravenhage 1973 Pp 146-152
- Fraser, B., E Rintell, J Walters, An approach to conducting research on the acquisition of pragmatic competence in a second language. In Larsen-Freeman (1980) Pp 75-91
- Geiger, A., *Britischer Kontextualismus und Fremdsprachenunterricht*. Berlin 1979
- Germain, C., Origine et evolution de la notion de 'situation' de l'Ecole linguistique de Londres' de Malinowski à Lyons. *La Linguistique*, 1972, **8**, 117-136
- Germain, C., L'approche communicative: bibliographie descriptive (1975-1980). *Bulletin de l'ACLA* 1981, **3**, 7-59
- Germain, C., The functional approach to language teaching. *Modern Language Journal*, 1982 **66**, 49-57
- Gerris, J R M., Onderzoek van onderwijsdoelstellingen vanuit een curriculum-theoretisch perspectief. *Pedagogische Studien*, 1978, **55**, 299-312
- Gougenheim, G., R Michea, R Rivenc, A Sauvageot, *L'elaboration du français fondamental (1er degre)*. Paris 1967
- Green, P E., J D Carroll, W S de Sarbo, A new measure of predictor variable importance in multiple regression. *Journal of Marketing Research*, 1978, **15**, 356-360
- Groot, A D de, *Over de methodologie van de analyse en bepaling van onderwijsdoelstellingen*. RITP Amsterdam 1972
- Grunwald, K. D van Ginkel, *Doelstellingenonderzoek*. Sociologisch Instituut R U Utrecht 1974
- Gumperz, J J., D Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics*. New York 1972

- Haller, H D , *Zur Empirie der Lehrplanentwicklung, Teil I Ein Bericht über Interviews mit Leitern von Lehrplankommissionen für Französischunterricht und Elementarerziehung* Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung Konstanz 1971a
- Haller, H D , *Zur Empirie der Lehrplanentwicklung, Teil II Ergebnisse einer Befragung von Leitern und Teilnehmern der Lehrplankommissionen in der BRD* Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung Konstanz 1971b
- Halliday, M A K , *Learning how to mean* London 1975
- Hammond, K R , J Rohrbaugh, J Mumpower, L Adelman, Social judgment theory applications in policy formation In Kaplan & Schwartz (1977) Pp 1-29
- Hammond, K R , D A Summers, Cognitive control *Psychological Review*, 1972, **79**, 58-67
- Haussler, P , K Frey, L Hoffman, J Rost, H Spada, *Physikalische Bildung Eine curriculare Delphi-Studie, Teil I, II* Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel 1980
- Hoffman, P J , The paramorphic representation of clinical judgment *Psychological Bulletin*, 1960, **57**, 116-131
- Hogarth, R M , *Judgment and choice the psychology of decision* New York 1980
- Huber, G P V K Sahney, D L Ford A study of subjective evaluation models *Behavioral Science*, 1969, **14**, 483-489
- Huls, F , *Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid* Proefschrift K U Nijmegen 1982
- Humphreys, P , Application of multi-attribute utility theory In Jungermann & de Zeeuw (eds ) (1977) Pp 165-207
- Humphreys, P , W McFadden, Experiences with MAUD aiding decision structuring versus bootstrapping the decision maker *Acta Psychologica*, 1980, **45**, 51-69
- Hymes, D , Models of the interaction of language and social setting *Journal of Sociological Issues*, 1967, **23**, 8-28
- Hymes, D , The ethnography of speaking In Fishman (1968) Pp 99-138
- Hymes, D , The functions of speech In John P deCecco (ed ), *The psychology of language, thought and instruction* New York 1967 (heruitgave London 1970) Pp 78-84
- Hymes, D (1972a), Models of the interaction of language and social life In Gumperz & Hymes (1972) Pp 35-71
- Hymes, D (1972b), On communicative competence In J B Pride, J Holmes (eds ), *Sociolinguistics* Harmondsworth 1972 Pp 269-293, en in Brumfit & Johnson (1979) (onvolledig) Pp 5-24

- Indemans-Moller, H , H Jansen, Empirisch doelstellingenonderzoek in het kader van curriculumontwikkeling In Dr W J Nijhof (red ), *Aspecten van Curriculumontwikkeling* Groningen 1979 Pp 38-66
- Jakobson, R , Closing Statement I linguistics and poetics In Thomas A Sebeok (ed ), *Style in language* New York, London 1960 Pp 353-357, en in J P B Allen, S Pit Corder (eds ), *Readings for applied linguistics* London 1973 Pp 53-57
- Johnson, K , *Communicative syllabus design and methodology* Oxford 1982
- Jong, W N de, Language Teaching Games en de Engelse les, een review-artikel *Levende Talen*, 1981, (359), 166-173
- Jungermann, H , G de Zeeuw (eds ), *Decision making and change in human affairs* Dordrecht 1977
- Kamp, M van der, *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* 's-Gravenhage 1980
- Kamp, M van der, I J Th van der Kamp, Analyse van paarsgewijze vergelijkingen een bijdrage tot een doelstellingenmethodologie *Memoreek's Onderwijsresearch*, 1974, 5, 1-4
- Kaplan, M F , S Schwartz (eds ), *Human judgment and decision processes in applied settings* New York 1977
- Keeney, R L , H Raiffa, *Decisions with multiple objectives Preferences and value tradeoffs* New York 1976
- Kemenade, J A van, Doelopvattingen van sociologiestudenten, een poging tot specificatie In *Congresboek Tweede Nationaal Congres Onderzoek van Wetenschappelijk Onderwijs* Utrecht 1968
- Kerckhoff, A , C van Veen, G Moorman, *Notioneel-funktionele leergangen en leerstofselektie* Bijvakschriftie Instituut voor Toegepaste Taalkunde K U Nijmegen 1981
- Kerlinger, F N , *Foundations of behavioral research* London, New York 1973 (1964)
- Kirkwood, J M , Analyzing the linguistic and cultural content of foreign language textbooks An application of variety theory *IRAL*, 1973, 4, 369-385
- Knapp-Potthoff, A , *Fremdsprachliche Aufgaben Ein Instrument zur Lernmaterialanalyse* Tubingen 1980
- Kommissie-Ackermans, De moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs Diskussienota ten dienste van het onderwijskundig overleg te Lochem *Weekblad voor Leraren bij het Voortgezet Onderwijs*, 1971, 3, 1685-1694
- Kwaaitaal, T , E Roskam, *VARIAN-02* Nijmegen 1969
- Labov, W , *The social stratification of English in New York City* Washington D C 1966

I abov, W , The study of language in its social context In *Pride & Holmes* (1972) Pp 180-202

Larsen-Freeman, D (ed ), *Discourse analysis in second language research* Rowley, Mass 1980

Levinson, S C , Speech act theory the state of the art *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 1980, 13, 5-24

I indvall, C M , *Defining educational objectives* Pittsburgh 1969

I inker, G (red ), Het experiment afwijkend eindexamen In *Docentengids voor het voortgezet onderwijs* Deventer 1977

Linstone, H A , M Turoff (eds ), *The Delphi Method Techniques and applications* Cambridge, Mass 1975

Mager, R F , *Preparing instructional objectives* Belmont, California 1962

March, J G , Bounded rationality, ambiguity, and the engineering of choice *The Bell Journal of Economics*, 1978, 9, 587-608

McKay, S L , On notional syllabuses *The Modern Language Journal*, 1980, 64, 179-186

Mellenbergh, G J , S Sandbergen, J Vastenhouw, J G de Zeeuw, Vaardigheden en tekorten, een strategie voor het analyseren van onderwijsdoelen *Ned Tijdschrift voor Psychologie*, 1968, 23, 609-631

Menting, J P , De taalgebruik-benadering in het VTO *Levende Talen*, 1979, (339), 21-29

Menting, J P , Ch van Os, *Vocabulaireselectie voor het a v e n s w onderwijs in de moderne vreemde talen Een onderzoek naar de mogelijkheid van selectie via proefpersonen* Instituut voor Toegepaste Taalkunde R U Groningen 1976

Mertens, F J H , *Het praktijkjaar in het H T O , T H I* Enschede 1975

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Leerplan Rijks scholen* Circulaire 12 januari 1976, AVO 75-631, 's-Gravenhage 1976

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Programma's eindexamens dag-scholen, avondschole en dag-avondschole v w o -h a v o -m a v o* Publikatie nr 92 in de serie 'Wetten en bestuursmaatregelen Onderwijs en Wetenschappen', 7e bijgewerkte druk, 's-Gravenhage 1982

Montgomery, H , O Svenson On decision rules and information processing strategies for choices among multi-attribute alternatives *Scandinavian Journal of Psychology*, 1976, 17, 283-291

Moore, P G , H Thomas, *The anatomy of decision* Harmondsworth 1976

Mulgrave, N W , A J Ducanis, Propensity to change responses in a Delphi round as a function of dogmatism In L instone & Turoff (1975) Pp 288-290

Munby, J , *Communicative syllabus design* Cambridge 1978



Nas, G J I , Het drempelnivomodel als afspiegeling van taalgebruik *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 1977, (3), 87-96

Nisbett, R E , T D Wilson, Telling more than we can know verbal reports on mental processes *Psychological Review*, 1977, **84**, 231-259

Nuy, M J G , *Een onderzoek naar de doelstellingen van het aardrijkskunde-onderwijs in het brugjaar van een scholengemeenschap, deel I* RITP Amsterdam 1973

Nuy, M J G , *Een onderzoek naar de doelstellingen van het aardrijkskunde-onderwijs in het brugjaar van een scholengemeenschap, deel II* RITP Amsterdam 1974

Olgers, A J , J Riesenkamp, *De onderwijskundige voorbereiding van de aanstaande leraren een onderzoek naar opvattingen van docenten van lerarenopleidingen, leraren in het V O en andere groeperingen* 's-Gravenhage 1980

Oud-de Glas, M M B , J F M Claessen, *Het omschrijven van het gebruik van moderne vreemde talen Uitgangspunten voor een vragenlijst ten dienste van onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen* ITS Nijmegen 1975

Page, B , Notions, functions and threshold levels a review of the significance for language teachers of the work of the Council of Europe *Audio-visual Language Journal*, 1979, **17**, 115-121

Payne, J W , Information processing theory some concepts and methods applied to decision research In Wallsten (1980) Pp 95-115

Perez, M , L 'approche communicative quelques difficultes de mise en application *Bulletin de l'ACLA*, 1981, **3**, 7-59

Peters, W P J , Het bepalen van specifieke doelstellingen voor het vak rekenen bij het L H N O *Pedagogische Studien*, 1973, **50**, 279-288

Piepho, H E , *Kommunikative Kompetenz als ubergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* Dornburg-Frickofen 1974

Pitz, G F , Decision making and cognition In Jungermann & de Zeeuw (1977) Pp 403-424

Quade, E S , *Analysis for public decisions* New York 1978 (1975)

Richterich, R , Definition of language needs and types of adults In Trim et al (1973) Pp 31-62 (1980) Pp 29-88

Robinson, W P , *Language and social behavior* Harmondsworth 1972

Rosmuller, J (red ), *Datarapport I, vragenlijst wereldoriëntatie* Vakgroep Onderwijskunde R U Utrecht 1978

Scheibe, M , M Skutsch J Schofer, Experiments in Delphi methodology In Linstone & Turoff (1975) Pp 262-287

Schmitt, N., R.L. Levine, Statistical and subjective weights. Some problems and proposals. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1977, **20**, 15-30.

Sciarone, A.G., Problemen bij woordselectie. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 1977, (3), 47-57.

Sciarone, A.G., *Woordjes leren in het vreemde-talenonderwijs*. Muiderberg 1979.

Searle, J.R., The classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 1976, **5**, 1-24.

Searle, J.R., *Speech Acts*. Cambridge 1969.

Shanteau, J., G. Nagy, Decisions made about other people: A human judgment analysis of dating choice. In: Carroll & Payne (1976). Pp. 221-242.

Siegel, S., *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York 1956.

Simon, H.A., Discussion: Cognition and social behavior. In: Carroll & Payne (1976). Pp. 253-267.

Slovic, P., B. Fischhoff, S. Lichtenstein, Behavioral decision theory. *Annual Review of Psychology*, 1977, **28**, 1-39.

Smith, E.R., F.D. Miller, Limits on perception of cognitive processes: a reply to Nisbett and Wilson. *Psychological Review*, 1978, **85**, 355-362.

Soskin, W., W. John, The analysis of spontaneous talk. In: R. Barker (ed.), *The stream of behavior*. New York 1963.

Stichting voor de Leerplanontwikkeling, *Leerplanontwikkeling en de SLO. Uitgangspunten voor het SLO-beleid met betrekking tot taken en werkwijzen van de SLO*. Enschede 1979.

Stichting voor de Leerplanontwikkeling, *Onderwijsleerplan en onderwijsleerplanontwikkeling. Beleidsnota*. Enschede 1980.

Stratton, F., Putting the communicative syllabus in its place. *TESOL Quarterly*, 1977, **11**, 131-141.

Stroomberg, H.P., *Communale rekendoelen: Een empirisch onderzoek naar doelstellingen van het rekenonderwijs*. RITP Amsterdam 1977.

Stroomberg, H.P., Onderwijsdoelstellingen en doelstellingenonderzoek. *Pedagogische Studiën*, 1973, **50**, 497-517.

Svenson, O., Process descriptions of decision making. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1979, **23**, 86-112.

Swaneveld, J., *Onderzoek naar de mate van afstemming tussen opleidingseisen en functie-eisen van koopvaardij-officieren*. Nederlands Maritiem Instituut Rotterdam 1980.

Swart, H.C.M. de, H.G. Hubbeling, *Inleiding tot de symbolische logica*. Assen-Amsterdam 1976.

Thorne, B., N. Henley, *Language and sex, difference and dominance*. Rowley, Mass. 1975.

Toda, M., The decision process: a perspective. *International Journal of General Systems*, 1976, 3, 79-88.

Treffers, A., *Wiskobas doelgericht, wiskunde in het basisonderwijs*. Proefschrift R.U. Utrecht 1979.

Trim, J., R. Richterich, J. van Ek, D. Wilkins, *Systems development in adult language learning*. Strasbourg 1973 (heruitgave Oxford 1980).

Turoff, M., The Policy Delphi. In: Linstone & Turoff (1975). Pp. 84-101

Verloop, N., Formatieve curriculumevaluatie en onderwijspsychologie. *Pedagogische Studiën*, 1979, 56, 147-162.

Vlek, C.A.J., J.A. Michon, Beslissen, wat is dat voor een proces? *Gedrag*, 1980, 8, 335-361.

Vlek, V., W.A. Wagenaar, Judgment and decision under uncertainty. In: J.A. Michon, E.G. Eijkman, L.F.W. De Klerk (eds.), *Handbook of psychonomics*. Volume II. Amsterdam 1979. Pp. 253-345.

Wagenaar, W.A., *De beste stuurder dempen de put. Hoe mensen beslissen toegelicht aan de hand van Nederlandse spreekwoorden*. Baarn 1977.

Wainer, H., Estimating coefficients in linear models: It don't make no nevermind. *Psychological Bulletin*, 1976, 83, 213-217.

Wallsten, T.S. (ed.), *Cognitive processes in choice and decision behavior*. Hillsdale 1980.

Wallsten, T.S., Processes and models to describe choice and inference behavior. In: Wallsten (1980). Pp. 215-237.

Walraven, Th., *Taalgebruik en taalwetenschap*. Assen-Amsterdam 1975.

Ward, J.H. Jr., Comments on 'the paramorphic representation of clinical judgment'. *Psychological Bulletin*, 1962, 52, 74-76.

Westrhenen, J. van, *Toetsing van onderwijsdoelen. Een empirische studie naar de functie van begrippen en begrippenstructuren in het onderwijsleerproces*. Groningen 1977.

Wilkins, D.A., The feasibility of a situational organization of language teaching. In: Council of Europe (1971). Pp. 20-24.

Wilkins, D.A. *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. In: Trim et al. (1973). Pp. 129-146. (1980). Pp. 129-143.

Wilkins, D.A., *Notional syllabuses*. London 1976.

Wilkins, D.A., Notional syllabuses revisited. *Applied Linguistics*, 1981, II, 83-90.

Wolfram, W., R.W. Frasold, *The study of social dialects in American English*. Englewood Cliffs, New Jersey 1974.

Wunderlich, D., Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik. *Der Deutschunterricht*, 1970, **22** (4), 5-41.

Wunderlich, D., Zur Konventionalität von Sprechhandlungen. In: D. Wunderlich (Hrsg.), *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt 1972. Pp. 11-58.



## BIJLAGEN



EEN ONDERZOEK  
NAAR DE DOELSTELLINGEN VOOR HET  
**VREEMDE-TALENONDERWIJS**  
IN HET AVO

Toelichting voor deelnemers aan het onderzoek



INSTITUUT VOOR TOEGEPASTE SOCIOLOGIE



## **INHOUD**

- 1. Waarom een doelstellingenonderzoek?**
- 2. Hoe is het onderzoek opgezet?**
- 3. Wat voor resultaten zijn er van het onderzoek te verwachten?**
- 4. Wat zijn de doelstellingen in dit onderzoek?**
  - 4.1. Doelstellingen voor het lezen in de vreemde taal**
  - 4.2. Doelstellingen voor het schrijven in de vreemde taal**
  - 4.3. Doelstellingen voor het voeren van een gesprek in de vreemde taal**
  - 4.4. Doelstellingen voor het verstaan van de vreemde taal**
- 5. Doelstellingen voor welke groep?**
- 6. Het niveauprobleem**
- 7. Een minimumniveau: zinvol taalgebruik**
- 8. De vraag aan het panel**

## 1. Waarom een doelstellingenonderzoek?

Doelstellingen zijn uitspraken die aangeven welk doel er in het onderwijs wordt nagestreefd, wat men met het onderwijs wil bereiken. Er is in de afgelopen jaren erg veel discussie geweest over de doelstellingen voor het vreemde-talenonderwijs.

Die discussie ging over vragen als: moeten de doelstellingen voor alle talen identiek zijn; wat is het verschil tussen de doelstellingen voor mavo en die voor havo; is wat het onderwijs te bieden heeft wel voldoende afgestemd op wat leerlingen later nodig hebben?

Die laatste discussievraag is de aanleiding geweest tot het onderzoek naar de behoeften aan talenkennis dat door het Instituut voor Toegepaste Sociologie is uitgevoerd en dat in 1978 is afgesloten.

Met dat onderzoek is de vraag naar de doelstellingen niet afgedaan. Men kan natuurlijk informatie over de behoeften aan talenkennis gebruiken om te bepalen wat men in het onderwijs wil bereiken. Er kunnen echter allerlei redenen zijn om de doelstellingen ruimer te kiezen of om een selectie te maken uit de behoeften die er zijn. Juist op dat punt is dit nieuwe onderzoek gericht. Doelstellingen bepalen is het maken van een *keuze*. De vraag waar het in dit onderzoek om gaat is: hoe verloopt zo'n keuzeproces? Welke argumenten kunnen een rol spelen bij de keuze van doelstellingen voor vreemde-talenonderwijs? Hoe zwaar wegen de verschillende argumenten? Tot welke keuzes leidt een verschillende afweging van argumenten?

## 2. Hoe is het onderzoek opgezet?

Om te achterhalen hoe het kiezen van doelstellingen in zijn werk gaat, hebben we gekozen voor een onderzoeksvorm die men een schriftelijke discussie zou kunnen noemen. De opzet van het onderzoek is als volgt. Er is een onderzoekspanel samengesteld, bestaande uit 40 deelnemers. Leden van dit panel zijn mensen die het talenonderwijs zoals dat in Nederland gegeven wordt, erg goed kennen of waarvan op grond van hun functie of specialisme verwacht kan worden dat zij in staat zijn een bepaalde kijk op het doelstellingenprobleem naar voren te brengen. Het panel is zo samengesteld, dat er naar verwachting zoveel mogelijk verschillende meningen vertegenwoordigd zijn.

Om te garanderen dat iedereen zo vrijuit mogelijk zijn of haar mening naar voren kan brengen, blijven de namen van de panelleden alleen aan de onderzoekers bekend. In het verslag dat van het onderzoek wordt gemaakt, worden de gegevens zo gepresenteerd dat individuele panelleden niet herkenbaar zijn.

Net als in een 'gewone' discussie, krijgen alle deelnemers de gelegenheid hun standpunten over het doelstellingenvraagstuk naar voren te brengen en te beargumenteren, en zich op de hoogte te stellen van de standpunten en argumenten van de andere deelnemers. Het onderzoek is zo opgezet, dat het ingewikkelde proces van het kiezen van doelstellingen uiteengelegd wordt in een aantal stappen. De gang van zaken is als volgt.

In drie opeenvolgende rondes worden aan de panelleden schriftelijke vragen voorgelegd. In de eerste ronde zijn die vragen er vooral op gericht, bij de panelleden argumenten te verzamelen die naar hun mening bij de keuze van doelstellingen een rol moeten of kunnen spelen. In de daarop volgende rondes moeten de panelleden mogelijke doelstellingen beoordelen op bepaalde criteria die ontleend zijn aan argumenten uit de eerste ronde. Verder moeten ze de verschillende argumenten voor of tegen een bepaalde keuze tegen elkaar afwegen. Na elke ronde worden de resultaten door de onderzoekers samengevat. Die samenvatting wordt aan de deelnemers bij de volgende ronde toegestuurd, zodat ze kennis kunnen nemen van de standpunten van andere panelleden en na kunnen gaan of ze daarin aanleiding vinden om hun eigen standpunten te herzien.

### **3. Wat voor resultaten zijn er van het onderzoek te verwachten?**

Er zijn van dit onderzoek tweeërlei resultaten te verwachten. Op de eerste plaats ligt er aan het einde een keuze voor bepaalde doelstellingen op tafel. Misschien is die keuze unaniem, maar het is ook mogelijk dat de panelleden het onderling niet eens worden en dat er verschillende keuzes uit de bus komen. Het gaat echter in dit onderzoek niet alleen om de uitkomsten van het keuzeproces, maar ook om een beschrijving van dat keuzeproces zelf. Zo'n beschrijving kan houvast geven aan degenen die met het probleem van de keuze van doelstellingen te maken krijgen. Zij kunnen aan die beschrijving zien, wat voor criteria er mee kunnen spelen bij het kiezen van doelstel-

lingen voor vreemde-talenonderwijs en tot welke keuzes een bepaalde afweging van argumenten leidt. Dat kan de doelstellingendiskussie een duidelijker structuur geven en zal het degenen die met het probleem te maken krijgen, gemakkelijker maken hun standpunt te bepalen. De gemaakte keuzes zullen daardoor ook beter gefundeerd zijn en kunnen beter gerechtvaardigd worden.

#### 4. Wat zijn de doelstellingen in dit onderzoek?

Tot nu toe hebben we gesproken over het waarom en het hoe van het onderzoek en over de resultaten ervan, maar nog niet over de uitermate belangrijke vraag, waarop nu eigenlijk de keuze waar het hier om gaat, betrekking heeft. Er moeten doelstellingen gekozen worden, maar hoe zien die doelstellingen waaruit een keuze moet worden gemaakt, eruit?

We gaan in dit onderzoek uit van een reeks van 18 mogelijke doelstellingen. Uit deze 18 moet door de panelleden een beargumenteerde keuze worden gemaakt.

Hoe zit die reeks in elkaar?

Ons uitgangspunt bij de konstruktie ervan was de simpele vaststelling dat talenonderwijs erop gericht is, de leerling te leren een vreemde taal te gebruiken. Met die konstatering zal iedereen die over het doel van talenonderwijs nadenkt, akkoord kunnen gaan. Als doelstelling voor vreemde-talenonderwijs is dat natuurlijk volstrekt onvoldoende. Wij hebben daarom geprobeerd, dat algemene doel – het gebruik van de vreemde taal – op te splitsen in een aantal doelen die elk een bepaalde vorm van taalgebruik weergeven.

De eerste ‘opsplitsing’ is geënt op de welbekende indeling van taalgebruik in vaardigheden. In de reeks van 18 komen doelstellingen voor die betrekking hebben op het lezen van de vreemde taal, op het schrijven ervan, op het voeren van een gesprek en op het verstaan. Elk van de vier vormen van taalgebruik is weer opgesplitst in een aantal deelvormen.

We laten nu eerst de doelstellingen volgen die in het onderzoek zullen worden gebruikt. Om duidelijk te maken hoe de opsplitsing in ‘deelvormen’ van taalgebruik is gerealiseerd, geven we per vaardigheid aan, op welke punten de doelstellingen voor die vaardigheid

van elkaar verschillen.

#### 4.1. Doelstellingen voor het lezen in de vreemde taal

1. Lichte lektuur lezen: geïllustreerde bladen, detectives, strips.
2. Literaire teksten lezen: roman, verhalenbundel, toneelstuk, poëzie.
3. Korte informatieve teksten lezen: een zakenbrief of telegram, een gebruiksaanwijzing of recept, een krante-bericht.
4. Een artikel of boek lezen van beschouwende aard: een opiniërend dag- of weekbladartikel, een wetenschappelijke of populair-wetenschappelijke uiteenzetting.

##### *Toelichting*

Elk van deze vier doelstellingen voor het lezen in de vreemde taal heeft betrekking op een eigen teksttype. Ter verduidelijking worden telkens een paar voorbeelden genoemd. Nr. 1 heeft betrekking op amusementslektuur. De teksten die hier bedoeld zijn, heten ook wel anekdotische teksten. Het zijn teksten die men leest ter verstrooiing, als tijdspassing; men leest 'om het verhaaltje', niet om informatie op te doen of om er esthetisch genoeg aan te beleven.

Nr. 2 heeft betrekking op literaire teksten. Over de vraag wat een tekst tot literaire tekst stempelt, lopen de meningen uiteen. Die vraag hoeft hier niet beantwoord te worden. Gemakkelijker zal men het eens worden over de konstatering dat bij het lezen van literaire teksten het plezier dat de lezer aan de vorm beleeft, een belangrijke zoal geen dominerende rol speelt.

Nr. 3 heeft betrekking op informatieve teksten, teksten waarbij het vooral gaat om de informatie-overdracht: de lezer wil iets achterhalen, wil weten hoe iets in elkaar zit of wat er precies gebeurd is of hoe hij moet handelen. Ook bij de beschouwende teksten van nr. 4 speelt de informatie-overdracht een belangrijke, soms overheersende rol. Tot deze categorie horen teksten waarin de auteur stelling neemt, een betoog opbouwt, niet alleen feiten sec presenteert, maar ook zijn eigen kijk daarop.

Uit het voorgaande blijkt dat de indeling in teksttypen niet alleen iets zegt over de teksten zelf, maar ook over de instelling van de

lezer. Dat houdt in dat men door de keuze voor een doelstelling niet alleen kiest voor teksten met bepaalde karakteristieken, maar ook voor een bepaalde leeshouding die men de leerlingen wil bijbrengen.

#### **4.2. Doelstellingen voor het schrijven in de vreemde taal**

5. Een persoonlijke brief schrijven aan kennissen, familie, vrienden.
6. Een korte zakelijke brief schrijven in verband met vakantie b.v.: een plaats op een camping reserveren, inlichtingen vragen over hotelakkomodatie e.d.
7. In verband met het werk een korte zakelijke brief schrijven, b.v. de ontvangst van goederen bevestigen, ruimte reserveren voor een tentoonstelling; een telegram of telexbericht opstellen; een formulier invullen.
8. Een verslag, artikel, samenvatting, een discussiestuk voor een vergadering, een tekst voor een lezing schrijven.

#### *Toelichting.*

Van de vier doelstellingen voor het schrijven in de vreemde taal hebben er drie betrekking op correspondentie of soortgelijke aan vrij strakke vormrestricties onderworpen schrijftactiviteiten. Bij doelstelling 5 is het kontakt tussen afzender en geadresseerde informeel-persoonlijk van aard. Bij doelstelling 6 en 7 gaat het om formeel-zakelijke kontakten waarbij de onderwerpen waarover geschreven wordt, respektievelijk in de privé-sfeer en in de werksituatie thuis-horen. Analooq aan de formulering van de leesdoelstellingen worden ook hier ter verduidelijking voorbeelden van schrijfprodukten genoemd.

#### **4.3. Doelstellingen voor het voeren van een gesprek in de vreemde taal**

9. Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen, als toerist b.v.: de weg vragen of wijzen, een maaltijd bestellen, boodschappen doen.
10. Met vrienden of kennissen in kleine kring een gesprek voeren

over vertrouwde onderwerpen als hobby's, reizen, vakantie, het weer.

11. In functies als b.v. lokettiste, ober, kondukteur, caissière mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen, waarbij het gesprek niet verder gaat dan de uitwisseling van betrekkelijk gestandaardiseerde, routinematige formuleringen.
12. Klanten of zakenrelaties, buitenlandse kollega's of bezoekers te woord staan.
13. Telefonisch een zakelijke inlichting geven of vragen.
14. Deelnemen aan een gesprek over kwesties van b.v. maatschappelijke, politieke of wetenschappelijke aard.
15. Aktief (dus niet alleen als toehoorder) deelnemen aan een vergadering over algemene onderwerpen.

### *Toelichting*

Een belangrijk punt waarop de doelstellingen 9 en 10 zich van elkaar onderscheiden, is de aard van het contact tussen de gespreksdeelnemers. Bij doelstelling 9 is dat contact formeel-zakelijk van aard, bij 10 informeel-persoonlijk. Dat verschil kan ook uitgedrukt worden als een verschil in de functie die het gesprek heeft. Bij 9 is het gesprek gericht op informatie-uitwisseling: bij 10 is het leggen en onderhouden van sociaal contact even belangrijk als het uitwisselen van mededelingen.

Het telefonisch vragen of geven van zakelijke inlichtingen is als afzonderlijke doelstelling opgenomen, omdat er t.o.v. situaties als aangeduid in 9 en 11, een verschil is in moeilijkheidsgraad. Als de gesprekspartner, zoals in een telefoongesprek, niet feitelijk aanwezig is, mist men visuele informatie, zoals de gezichtsuitdrukking, gebaren, bewegingen van de mond, die het verstaan kunnen vergemakkelijken. Het verstaan wordt bovendien bemoeilijkt doordat het stemgeluid via de telefoon enigszins wordt vervormd.

In de beide laatste doelstellingen gaat het, anders dan in het voorgaande, niet voornamelijk om het uitwisselen van informatie of het leggen en onderhouden van sociaal contact, maar vooral om het formuleren en verdedigen van standpunten. In de laatste doelstelling gebeurt dat bovendien in een formeel kader, een vergadering, d.w.z. een gesprekssituatie die aan tamelijk strakke regels is gebonden en

die gekenmerkt wordt door een vrij specifiek gespreksritueel.

#### **4.4. Doelstellingen voor het verstaan van de vreemde taal**

16. Een film of t.v.-programma volgen.
17. Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt: liedjes, het nieuws, commentaren.
18. Een lezing of toespraak volgen.

##### *Toelichting*

Anders dan in de zeven voorgaande doelstellingen die op gespreks-situaties betrekking hebben, gaat het in deze laatste drie doelstellingen uitsluitend om het verstaan van de vreemde taal. De taalgebruiker heeft hier dus geen mogelijkheid om in te grijpen in het taalgebeuren. In doelstelling 16 heeft hij bij het verstaan de steun van het beeld naast die van de stem van de spreker. Doelstelling 17 is 'moeilijker' in die zin dat daar die visuele ondersteuning ontbreekt.

#### **5. Doelstellingen voor welke groep?**

In dit onderzoek gaat het om *einddoelstellingen* voor het onderwijs in het Frans, Duits en Engels op mavo, havo en vwo. Einddoelstellingen zijn doelen die de leerlingen bereikt moeten hebben op het moment dat ze het onderwijs in een bepaalde taal afsluiten. Op de havo zijn daarvoor twee momenten: eind derde klas en eindexamen. Op veel vwo-scholen zijn er drie mogelijke afsluitingsmomenten; op de meeste mavo-scholen zelfs vier. Het is praktisch niet doenlijk om voor al die mogelijke afsluitingsmomenten een afzonderlijke keuze te laten maken in het onderzoek. Vandaar dat we ons beperken tot de doelstellingen die moeten gelden voor die leerlingen die Frans, Duits of Engels *als examenvak* hebben.

#### **6. Het niveauprobleem**

Er is een – op zich uitermate belangrijke – vraag die in dit onderzoek buiten beschouwing blijft. De doelstellingen zoals hier geformu-



leerd geven antwoord op de vraag: wat moet de leerling na zijn opleiding kunnen, maar niet op de vraag: hoe goed moet hij dat kunnen. De vraag op welk niveau de leerling de vreemde taal moet kunnen gebruiken bij elk van de 18 activiteiten uit de doelstellingenlijst, hoort dus niet tot het keuzeprobleem dat we in dit onderzoek willen oplossen. In doelstellingenjargon betekent dat, dat het in dit onderzoek niet gaat om operationele doelstellingen. Dat zijn doelstellingen waarin wordt aangegeven hoe goed een leerling iets moet kunnen, wat de vereiste minimumprestatie is en onder welke voorwaarden die gerealiseerd moet worden.

Waarom laten we de vraag naar het niveau van de taalbeheersing hier buiten beschouwing? Daarvoor zijn twee redenen te noemen. Op de eerste plaats is het specificeren van het niveau een buitengewoon ingewikkelde zaak, omdat er zoveel criteria zijn waarop het taalgebruik beoordeeld kan worden. Het is natuurlijk wel mogelijk om in een doelstellingenonderzoek de niveauvraag te betrekken, maar wij zijn van mening, dat dat minder wenselijk is. Juist omdat beoordelingsproblemen zo groot en ingewikkeld zijn, bestaat dan het gevaar dat alle aandacht opgaat aan die problemen en dat de eerste vraag waar het hier om gaat – wat moeten de leerlingen leren – weer tussen de wal en het schip terecht komt. Er is nog een tweede reden waarom we ons in dit onderzoek tot die eerste vraag willen beperken. De bedoeling van dit onderzoek is om een discussie op gang te brengen waaraan in principe iedereen kan deelnemen die in het vraagstuk van doelstellingen voor vreemde-talenonderwijs geïnteresseerd is. Bij discussies over beoordelings- en toetsproblemen raakt men echter al gauw verstrikt in allerlei technische details die alleen voor onderwijs-technologen en toetskonstruktors nog te volgen zijn en er is geen reden om aan te nemen dat zij de eerst-aangewezenen zijn om over doelstellingen te beslissen.

## **7. Een minimumniveau: zinvol taalgebruik**

Toch kunnen we niet helemaal om de niveaукwestie heen. Waarom niet? Omdat het zaak is dat alle deelnemers aan het onderzoek de 18 doelstellingen op dezelfde manier interpreteren. Zou dat niet het geval zijn, dan kunnen we de meningen van de verschillende panelleden niet meer met elkaar vergelijken; we weten dan niet meer of alle

panellleden elke doelstelling op dezelfde manier opgevat hebben, of ze allemaal hetzelfde niveau van taalgebruik voor ogen hadden bij het bepalen van hun mening. Daarom voegen we aan alle doelstellingen een globale omschrijving toe van een minimumniveau, dat we noemen zinvol taalgebruik.

Bij de beoordeling van de doelstellingen uit het onderzoek moeten de panellleden uitgaan van een minimaal beheersingsniveau dat, hoe bescheiden ook, de betreffende vorm van taalgebruik toch zinvol maakt. We verstaan hieronder, dat de bedoeling waarmee de taal gebruikt wordt, een minimaal succes heeft in een gesprek of bij het schrijven kan de vreemde-taalgebruiker de gesprekspartner of lezer van zijn schriftprodukten zonder grove misverstanden duidelijk maken wat hij wil overbrengen, als het om verstaan of lezen gaat, is er bij de vreemde-taalgebruiker een minimaal begrip van het gesprokene of geschrevene, zoveel begrip dat de taalgebruiker zelf zijn lees- of luisteractiviteiten zinvol vindt.

Wanneer alle panellleden bij hun beoordeling van de doelstellingen uitgaan van zo'n minimumniveau, dan heeft de keuze voor een bepaalde doelstelling voor iedereen dezelfde betekenis.

Als bijvoorbeeld doelstelling x gekozen wordt als doelstelling voor het Frans op de mavo, dan moeten mavo-leerlingen met Frans in hun examenpakket de in doelstelling x aangeduide vorm van taalgebruik *minstens* op dat minimumniveau aankunnen. De vraag, of het beheersingsniveau hoger moet of kan zijn, blijft in dit onderzoek verder buiten beschouwing.

## 8 De vraag aan het panel

We vatten tenslotte nog een keer kort samen, wat het probleem is dat in dit onderzoek aan het panel wordt voorgelegd.

Er moet een beargumenteerde keuze gemaakt worden van doelstellingen voor het onderwijs in het Frans, Duits en Engels aan leerlingen van mavo, havo en vwo die die talen in hun examenpakket hebben. Er moet gekozen worden uit 18 doelstellingen. Elk daarvan geeft een antwoord op de vraag: wat moet de leerling na zijn opleiding met de taal kunnen, op welke vorm van taalgebruik moet hij worden voorbereid? De vraag naar het vereiste niveau van taalbeheersing blijft buiten beschouwing, met dien verstande dat een keuze

vóór een bepaalde doelstelling impliceert, dat leerlingen die vorm van taalgebruik aan moeten kunnen *minstens* op een zodanig niveau, dat dat taalgebruik voor henzelf en voor de eventuele gesprekspartner of lezer zinvol is.

*Bijlage 9.1. – Gemiddelde geschiktheidsscores per schooltype, taal en doelstelling in de eerste ronde*

	MAVO			HAVO			VWO		
	F	D	E	F	D	E	F	D	E
1. Lichte lectuur lezen (b.v. geïllustreerde bladen, detectives, strips)	4.26	4.33	4.37	3.81	3.86	3.98	3.52	3.70	3.79
2. Literaire teksten lezen (b.v. een roman, verhalenbundel, toneelstuk, poëzie).	2.02	2.55	2.64	3.39	3.86	4.10	4.67	4.70	4.72
3. Korte informatieve teksten lezen (b.v. een zakenbrief of telegram, een gebruiksaanwijzing of recept, een krantebericht).	4.33	4.51	4.37	4.33	4.40	4.28	4.02	4.16	4.09
4. Een artikel of boek lezen van beschouwende aard (b.v. een opinerend dag- of weekbladartikel, een wetenschappelijke of populair-wetenschappelijke uiteenzetting)	1.63	2.02	2.37	3.47	3.79	4.00	4.63	4.72	4.77
5. Een persoonlijke brief schrijven aan kennissen, familie, vrienden	3.65	3.98	4.19	4.02	4.19	4.16	4.07	4.05	4.19
6. Een korte zakelijke brief schrijven (b.v. in verband met vakantie, een plaats op een camping reserveren, inlichtingen vragen over hotelakkommodatie e.d.)	4.09	4.37	4.40	4.21	4.16	4.28	4.07	4.02	4.14
7. In verband met het werk een korte zakelijke brief schrijven (b.v. de ontvangst van goederen bevestigen, ruimte reserveren voor een tentoonstelling, een telegram of telexbericht opstellen, een formulier invullen)	2.54	3.14	3.09	3.58	3.79	3.65	3.37	3.55	3.42
8. Een verslag, artikel, samenvatting, een discussiestuk voor een vergadering, een tekst voor een lezing schrijven	1.28	1.37	1.70	2.21	2.44	2.88	3.49	3.67	3.95
9. Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (b.v. als toerist de weg vragen of wijzen, een maaltijd bestellen, boodschappen doen)	4.65	4.67	4.67	4.33	4.23	4.38	4.14	4.12	4.29
10. Met vrienden of kennissen in kleine kring een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen (b.v. hobby's, reizen, vakantie, het weer).	4.07	4.44	4.49	4.56	4.42	4.58	4.40	4.28	4.40
11. In functies als b.v. lokettiste, ober, kondukteur, caissière, mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen waarbij het gesprek niet verder gaat dan uitwisseling van betrekkelijk gestandaardiseerde, routinematige formuleringen	3.49	3.91	3.79	3.44	3.65	3.72	3.33	3.42	3.56
12. Klanten of zakenrelaties, buitenlandse collega's of bezoekers te woord staan	2.05	2.91	3.09	3.44	3.81	4.02	3.81	3.98	4.23

	MAVO			HAVO			VWO		
	F <sup>1</sup>	D	E	F	D	E	F	D	E
13. Telefonisch een zakelijke inlichting geven of vragen.	2.93	3.40	3.51	3.61	3.93	4.09	3.86	4.02	4.16
14. Deelnemen aan een gesprek over kwesties van b.v. maatschappelijke, politieke of wetenschappelijke aard.	1.51	1.88	2.16	3.00	3.40	3.67	4.12	4.42	4.44
15. Aktief (dus niet alleen als toehoorder) deelnemen aan een vergadering over algemene onderwerpen.	1.47	1.77	2.07	2.47	2.91	3.19	3.51	3.81	4.00
16. Een film of t v -programma volgen.	3.02	3.93	3.93	3.79	4.33	4.26	4.19	4.44	4.37
17. Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt (b.v. liedjes, het nieuws, commentaren)	2.93	3.77	3.84	3.86	4.33	4.35	4.26	4.40	4.47
18. Een lezing of toespraak volgen.	1.79	2.40	2.63	3.02	3.63	3.86	4.23	4.58	4.61

1) F = Frans, D = Duits, E = Engels

*Bijlage 9.2. – Gemiddelde geschiktheidsscores per taal en doelstelling in de eerste ronde*

	Frans	Duits	Engels
1. Lichte lektuur lezen (b.v. geïllustreerde bladen, detectives, strips)	3.87	3.96	4.05
2. Literaire teksten lezen (b.v. een roman, verhalenbundel, toneelstuk, poëzie).	3.37	3.71	3.83
3. Korte informatieve teksten lezen (b.v. een zakenbrief of telegram, een gebruiksaanwijzing of recept, een krantebench).	4.23	4.36	4.25
4. Een artikel of boek lezen van beschouwende aard (b.v. een opinierend dag- of weekbladartikel, een wetenschappelijke of populair-wetenschappelijke uiteenzetting).	3.24	3.51	3.71
5. Een persoonlijke brief schrijven aan kennissen, familie, vrienden.	3.92	4.07	4.18
6. Een korte zakelijke brief schrijven (b.v. in verband met vakantie: een plaats op een camping reserveren, inlichtingen vragen over hotelakkommodatie e.d.).	4.12	4.19	4.27
7. In verband met het werk een korte zakelijke brief schrijven (b.v. de ontvangst van goederen bevestigen, ruimte reserveren voor een tentoonstelling, een telegram of telexbericht opstellen, een formulier invullen)	3.16	3.49	3.39
8. Een verslag, artikel, samenvatting, een discussiestuk voor een vergadering, een tekst voor een lezing schrijven	2.33	2.50	2.85
9. Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (b.v. als toerist de weg vragen of wijzen, een maaltijd bestellen, boodschappen doen)	4.37	4.34	4.45
10. Met vrienden of kennissen in kleine kring een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen (b.v. hobby's, reizen, vakantie, het weer).	4.34	4.38	4.49
11. In functies als b.v. lokettiste, ober, kondukteur, caissière, mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen waarbij het gesprek niet verder gaat dan uitwisseling van betrekkelijk gestandaardiseerde, routinematige formuleringen	3.42	3.66	3.69
12. Klanten of zakenrelaties, buitenlandse collega's of bezoekers te woord staan.	3.10	3.57	3.78
13. Telefonisch een zakelijke inlichting geven of vragen	3.47	3.78	3.92

	Frans	Duits	Engels	
14	Deelnemen aan een gesprek over kwesties van b.v. maatschappelijke, politieke of wetenschappelijke aard	2 88	3 23	3.43
15	Aktief (dus niet alleen als toehoorder) deelnemen aan een vergadering over algemene onderwerpen	2 48	2 83	3 09
16	Een film of t v -programma volgen	3 67	4.23	4 19
17	Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt (b.v. liedjes, het nieuws, commentaren)	3 68	4 16	4 22
18	Een lezing of toespraak volgen	3 02	3 54	3.70

*Deze bijlage maakt deel uit van de brochure voor panelleden uit de tweede ronde*

## **OMVANG EN FREKWENTIE VAN HET VREEMDE-TALENGBEGRUIK BIJ OUD-LEERLINGEN VAN HET MAVO (MULO), HAVO EN VWO (VHMO)**

In de periode 1976-1978 is op het ITS een onderzoek uitgevoerd naar de behoeften aan moderne vreemde talen. In dat onderzoek zijn onder meer oud-leerlingen van MAVO (MULO), HAVO en VWO (VHMO) ondervraagd over het gebruik dat ze sinds hun eindexamen hebben gemaakt van Frans, Duits en Engels. Bij die ondervraging is gebruik gemaakt van een lijst met 24 'taalgebruikssituaties': gevraagd is aan te geven hoe vaak men in elk van die situaties met Frans, Duits of Engels te maken heeft gehad. De resultaten van die ondervraging zijn samengevat in tabel 1 en 2. Als U wilt, kunt U daarvan gebruik maken bij de beantwoording van de vragen uit de vragenlijst van deze tweede ronde, die betrekking hebben op de behoeften aan talenkennis van leerlingen die Frans, Duits en Engels in hun examenpakket hebben.

We willen U wel wijzen op een paar verschilpunten tussen de gegevens uit tabel 1 en 2 en de schattingen die we in de vragenlijst van U vragen:

- De taalgebruikssituaties uit tabel 1 en 2 zijn niet precies gelijk aan de doelstellingen uit de vragenlijst. Verschillen zijn er op twee punten. Op de eerste plaats is in het behoeftenonderzoek bij elke taalgebruikssituatie gepreciseerd, of het ging om taalgebruik in de kontekst vrije tijd, studie of werk. Deze preciseringen zijn bij de doelstellingen niet gegeven. Op de tweede plaats staan er in tabel 1 en 2 meer gesprekssituaties genoemd dan in de doelstellingenlijst en zijn er ook in de formulering wat verschillen.
- De gegevens uit tabel 1 en 2, verzameld in 1976, hebben betrekking op oud-leerlingen van MAVO (MULO) en VWO (VHMO) die deels rond 1960, deels rond 1970 eindexamen hebben gedaan. Gezien de inrichting van de examens op die tijdstippen hebben praktisch al deze oud-leerlingen in drie talen examen afgelegd. De ondervraagde oud-leerlingen van de HAVO daarentegen hebben allen na 1970 eindexamen gedaan. In deze groep had uiteraard lang niet iedereen drie talen in het examenpakket.
- De schattingen die we in de vragenlijst van U vragen, hebben alleen betrekking op leerlingen die Frans, Duits of Engels in hun examenpakket hebben: het gaat in dit onderzoek immers om *eind*doelstellingen.

Uit het voorgaande blijkt, dat de schattingen die U in de vragenlijst geeft, beslist niet gelijk hoeven te zijn aan de gegevens in tabel 1 en 2. U kunt ze echter wel gebruiken als hulpmiddel bij uw beoordeling van de behoeften aan talenkennis bij de AVO-leerlingen van nu.



**Tabel 1 – Het gebruik van Frans, Duits en Engels door oud-leerlingen van MAVO (MULO), HAVO en VWO (VHMO)**

Betekenis van de kodes:

1 = hooguit 1 op de 10 leerlingen

2 = 2 à 3 op de 10 leerlingen

3 = 4 à 6 op de 10 leerlingen

4 = 7 à 8 op de 10 leerlingen

5 = minstens 9 op de 10 leerlingen.

		Frans			Duits			Engels		
		ma	ha	vwo	ma	ha	vwo	ma	ha	vwo
<b>LEZEN</b>										
1	Lichte lektuur lezen (geïllustreerde bladen, detectives). <i>Vrije tijd</i>	2	3	4	4	4	4	5	5	5
7	Een roman, verhalenbundel, toneelstuk e.d. lezen. <i>Vrije tijd</i>	2	2	4	3	3	4	3	4	5
9	Een korte informatieve tekst lezen, b.v. gebruiksaanwijzing, zakenbrief, telegram. <i>Werk</i>	3	3	4	3	4	4	4	4	4
17	Een boek of tijdschrift lezen over het eigen vak. <i>Studie</i>	2	2	3	3	3	5	3	4	5
18	Een boek of tijdschrift lezen, niet over het eigen vak. <i>Studie</i>	2	2	3	3	3	3	3	4	4
<b>SCHRIJVEN</b>										
2.	Een korte zakelijke brief schrijven i.v.m. b.v. vakantie of hobby. <i>Vrije tijd</i>	1	2	2	3	2	3	3	3	3
3	Een persoonlijke brief schrijven (aan kennissen, familie). <i>Vrije tijd</i>	1	2	2	2	2	3	3	3	3
13	Een korte zakelijke brief schrijven, een telegram opstellen of een formulier invullen. <i>Werk</i>	2	2	2	2	2	2	2	3	3
19	Zelf een verslag, artikel of tekst voor een lezing schrijven. <i>Studie</i>	1	1	1	1	1	1	2	2	3
<b>UITSPRAAK</b>										
20	Een door u zelf of door anderen geschreven tekst hardop voorlezen. <i>Studie</i>	2	2	2	2	2	2	2	3	3

Frans				Duits			Engels		
	ma	ha	vwo	ma	ha	vwo	ma	ha	vwo
<b>GESPREK VOEREN</b>									
4 Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen). <i>Vrije tijd</i>	4	4	4	5	5	5	5	5	5
8 In kleine kring (2–5 personen) een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen als hobby, reizen, vakantie. <i>Vrije tijd</i>	2	2	3	3	3	4	3	3	4
10 ..... sprekende gasten ontvangen, rondleiden e.d. <i>Werk</i>	1	2	2	2	2	3	3	3	3
11 Telefoon aannemen en doorverbinden. <i>Werk</i>	2	2	2	2	2	2	3	2	3
12 Een zakelijk telefoongesprek voeren. <i>Werk</i>	1	1	1	2	1	2	2	2	3
14 Mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen. <i>Werk</i>	2	2	3	3	3	3	3	3	3
15 Deelnemen aan een vergadering waar.... wordt gesproken. <i>Werk</i>	1	1	1	1	1	2	2	2	3
16 Mondeling technische instructies of adviezen geven of krijgen. <i>Werk</i>	1	1	1	2	1	2	2	2	3
22 Deelnemen aan een groepsdiscussie over het eigen vak. <i>Studie</i>	1	1	1	1	2	2	2	2	3
23 Deelnemen aan een cursus (geen talenkursus), die in het ... gegeven wordt. <i>Studie</i>	1	1	1	1	1	1	1	1	2
24 Een gesprek voeren met een studie- of vakgenoot. <i>Studie</i>	1	1	2	2	2	2	3	3	3
<b>VERSTAAN</b>									
5 Een film of t.v.-programma volgen zonder op de ondertitels te letten. <i>Vrije tijd</i>	3	2	3	5	5	5	5	5	5
6 Luisteren naar radioprogramma's waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt. <i>Vrije tijd</i>	2	2	3	5	5	5	4	4	4
21 Een lezing volgen. <i>Studie</i>	1	1	2	2	2	3	2	3	4

*Tabel 2 De frekwentie van het gebruik van Frans, Duits en Engels bij oud-leerlingen van het MAVO (MULO), HAVO en VWO (VHMO)*

Betekenis van de codes

1 = (vrijwel) nooit

2 = eens per twee of drie jaar

3 = eens of enkele malen per jaar

4 = eens of enkele malen per maand

5 = eens of enkele malen per week

		Frans			Duits			Engels		
		ma	ha	vwo	ma	ha	vwo	ma	ha	vwo
<b>LEZEN</b>										
1	Lichte lektuur lezen (geïllustreerde bladen, detectives) <i>Vrije tijd</i>	2	2	2	3	3	3	3	3	3
7	Een roman, verhalenbundel, toneelstuk e.d. lezen <i>Vrije tijd</i>	1	1	2	2	2	2	2	2	3
9	Een korte informatieve tekst lezen, b.v. gebruiksaanwijzing, zakenbrief, telegram <i>Werk</i>	2	2	2	2	2	3	3	3	3
17	Een boek of tijdschrift lezen over het eigen vak <i>Studie</i>	1	1	2	2	2	2	2	3	4
18	Een boek of tijdschrift lezen, niet over het eigen vak <i>Studie</i>	1	1	2	2	2	2	2	2	3
<b>SCHRIJVEN</b>										
2	Een korte zakelijke brief schrijven i.v.m. b.v. vakantie of hobby <i>Vrije tijd</i>	1	1	1	2	1	2	2	2	2
3	Een persoonlijke brief schrijven (aan kennissen, familie) <i>Vrije tijd</i>	1	1	1	1	1	2	2	2	2
13	Een korte zakelijke brief schrijven, een telegram opstellen of een formulier invullen <i>Werk</i>	1	1	1	2	1	1	2	2	2
19	Zelf een verslag, artikel of tekst voor een lezing schrijven <i>Studie</i>	1	1	1	1	1	1	1	1	2
<b>UITSPRAAK</b>										
20	Len door u zelf of door anderen geschreven tekst hardop voorlezen <i>Studie</i>	1	1	1	1	1	1	1	2	2

		Frans			Duits			Engels		
		ma	ha	vwo	ma	ha	vwo	ma	ha	vwo
<hr/>										
GFSPREK VOLREN										
<hr/>										
4	Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen) <i>Vrije tijd</i>	2	2	2	3	3	3	3	3	3
8	In kleine kring (2-5 personen) een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen als hobby, reizen, vakantie <i>Vrije tijd</i>	1	1	2	2	2	2	2	2	2
10	sprekende gasten ontvangen, rondleiden e.d. <i>Werk</i>	1	1	1	2	1	2	2	2	2
11	Telefoon aannemen en doorverbinden <i>Werk</i>	1	1	1	2	1	2	2	2	2
12	Een zakelijk telefoongesprek voeren <i>Werk</i>	1	1	1	2	1	1	2	1	2
14	Mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen <i>Werk</i>	1	1	1	2	2	2	2	2	2
15	Deelnemen aan een vergadering waar wordt gesproken <i>Werk</i>	1	1	1	1	1	1	1	1	2
16	Mondeling technische instructies of adviezen geven of krijgen <i>Werk</i>	1	1	1	1	1	1	2	1	2
22	Deelnemen aan een groepsdiskussie over het eigen vak <i>Studie</i>	1	1	1	1	1	1	1	1	2
23	Deelnemen aan een cursus (geen talenkursus), die in het gegeven wordt <i>Studie</i>	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	Een gesprek voeren met een studie- of vakgenoot <i>Studie</i>	1	1	1	1	1	2	2	2	2
<hr/>										
VERSTAAN										
<hr/>										
5	Een film of t.v.-programma volgen zonder op de ondertitels te letten <i>Vrije tijd</i>	2	2	2	4	4	3	4	3	3
6	Luisteren naar radioprogramma's waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt <i>Vrije tijd</i>	1	1	2	2	2	3	3	3	3
21	Len lezing volgen <i>Studie</i>	1	1	1	1	1	2	1	2	2
<hr/>										

# **HET AANTAL WEKELIJKSE LESSEN FRANS, DUI TS EN ENGELS AAN AVO-LEERLINGEN DIE DEZE TALEN IN HET EXAMENPAKKET HEBBEN**

In de vragenlijst voor deze tweede ronde van het doelstellingenonderzoek komt ook de haalbaarheid van doelstellingen aan de orde. In dat verband wordt U gevraagd in hoeverre de voor talenonderwijs beschikbare tijd toereikend is voor elke doelstelling.

*Tabel 3 – Aantal wekelijkse lessen Frans, Duits en Engels in het AVO, over de hele cursus, aan leerlingen die Frans, Duits of Engels in hun examenpakket hebben*

	Aantal scholen waar gegevens zijn verzameld	Meest genoemde aantal wekelijkse lessen
<b>MAVO</b>	<b>67</b>	
Frans		13
Duits		11
Engels		13
<b>HAVO</b>	<b>58</b>	
Frans		17
Duits		14
Engels		17
<b>ATHENEUM</b>	<b>41</b>	
Frans		18
Duits		15
Engels		17
<b>GYMNASIUM</b>	<b>34</b>	
Frans		15
Duits		13
Engels		15

Omdat niet alle panelleden precies op de hoogte zullen zijn van de hoeveelheid tijd die er in het AVO beschikbaar is voor talenonderwijs, geven we hier een overzicht van de aantallen lessen die aan Frans, Duits en Engels in het AVO besteed worden. De gegevens zijn afkomstig uit het ITS-onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen. Ze zijn verzameld in 1976. Er zijn geen aanwijzingen dat de situatie sindsdien ingrijpend veranderd is.

In de tabel staat het aantal wekelijkse lessen over de hele cursus. Een MAVO-school bijvoorbeeld waar de leerlingen in het eerste en tweede leerjaar 3 uur Frans krijgen en in het derde en vierde leerjaar 4 uur, heeft voor Frans in totaal over de hele cursus 14 wekelijkse lessen ( $3 + 3 + 4 + 4$ ) ter beschikking.

## **1. Haalbaarheid**

Doelstellingen kunnen – afgezien van alle andere overwegingen om ze al of niet wenselijk te vinden – verschillen naar de mate van haalbaarheid. De haalbaarheid wordt door veel factoren bepaald. Die verschillende factoren laten we in de eerste reeks vragen buiten beschouwing (al kunt U ze in Uw antwoorden wel laten meespelen natuurlijk). We willen hier de haalbaarheid afmeten aan de beschikbare tijd die naar verhouding nodig is om een doelstelling te bereiken. Naar verhouding, dat wil zeggen: gegeven de beschikbare tijd, hoeveel ruimte blijft er dan nog over voor het bereiken van andere doelstellingen in de taal?

Wilt U bij deze beoordelingen uitgaan van de huidige doorsnee-omstandigheden in het talenonderwijs (huidige doorsnee van scholing van docenten, doorsnee van programma's, van leerlingen, van middelen, van organisatie) op de drie schooltypen?

Om U een beeld te geven van de beschikbare tijd in het talenonderwijs, hebben we in bijlage 2 van de brochure een overzicht van de gemiddelde aantallen lessen opgenomen. Daaraan hebt U een houvast voor Uw oordelen.

Wilt U ook de haalbaarheid van elke doelstelling afzonderlijk beschouwen, dus zonder te letten op de samenhang met andere doelstellingen?

Tenslotte is bij deze beoordelingen ook van belang, dat U voor ogen houdt dat we het niveau van taalgebruik van alle doelstellingen vastgelegd hebben op het 'minimumniveau van zinvolle communicatie' (zie p. 6 van deze vragenlijst)

Voor de samenstelling van haalbaarheidsoverwegingen die panelleden in de eerste ronde ingebracht hebben, verwijzen we naar pag. 3-5 van de brochure

U kunt bij deze vragen kiezen uit de volgende antwoordmogelijkheden

- 1 = beschikbare tijd hoe dan ook onvoldoende, deze doelstelling is volstrekt onhaalbaar.
- 2 = beschikbare tijd zou op zich voldoende zijn, maar er blijft dan niets over voor andere zaken
- 3 = beschikbare tijd wel voldoende, maar er blijft erg weinig over voor andere zaken

4 = beschikbare tijd wel voldoende, en er blijft behoorlijk wat ruimte voor andere zaken.

5 = beschikbare tijd meer dan voldoende, laat nog volop ruimte voor andere zaken.

U gelieve de vragen te beantwoorden door het cijfer van het antwoord dat U het meest van toepassing vindt, te omcirkelen.

U krijgt de zes doelstellingen driemaal voorgelegd: achtereenvolgens voor Frans, Duits en Engels. Binnen elk van deze reeksen wordt bij elke doelstelling een antwoord gevraagd voor MAVO, HAVO en VWO afzonderlijk. Daarna volgen de vragen over het belang van deelaspekten van haalbaarheid.



## 1. HAALBAARHEID

### 1.1. Doelstellingen voor het Frans

Hoeveel tijd laten de volgende doelstellingen als einddoelstellingen over voor het bereiken van andere doelstellingen, bij leerlingen die Frans als examenvak hebben?

- 1 = beschikbare tijd hoe dan ook onvoldoende, deze doelstelling is volstrekt onhaalbaar
- 2 = beschikbare tijd zou op zich voldoende zijn, maar er blijft dan niets over voor andere zaken
- 3 = beschikbare tijd wel voldoende, maar er blijft erg weinig over voor andere zaken
- 4 = beschikbare tijd wel voldoende, en er blijft behoorlijk wat ruimte voor andere zaken
- 5 = beschikbare tijd meer dan voldoende, laat nog volop ruimte voor andere zaken

*Toelichting*

betekenis  
van de  
cijfers

1. Korte informatieve teksten lezen in het Frans (b.v. een zakenbrief of telegram, een gebruiksaanwijzing of recept, een krantebericht).

MAVO	1	2	3	4	5
HAVO	1	2	3	4	5
VWO	1	2	3	4	5

op elke regel  
één cijfer om-  
cirkelen

2. Een persoonlijke brief schrijven in het Frans aan kennissen, familie, vrienden.

MAVO	1	2	3	4	5
HAVO	1	2	3	4	5
VWO	1	2	3	4	5

3. Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen in het Frans (b.v. als toerist de weg vragen of wijzen, een maaltijd bestellen, boodschappen doen).

MAVO	1	2	3	4	5
HAVO	1	2	3	4	5
VWO	1	2	3	4	5

4. In functies als b.v. lokettiste, ober, kondukteur, caissière, mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen in het Frans waarbij het gesprek niet verder gaat dan de uitwisseling van betrekkelijk gestandaardiseerde, routinematige formuleringen.

MAVO	1	2	3	4	5
HAVO	1	2	3	4	5
VWO	1	2	3	4	5

5. Luisteren naar een radioprogramma in het Frans waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt (b.v. liedjes, het nieuws, commentaren).

MAVO	1	2	3	4	5
HAVO	1	2	3	4	5
VWO	1	2	3	4	5

6. Een lezing of toespraak in het Frans volgen.

MAVO	1	2	3	4	5
HAVO	1	2	3	4	5
VWO	1	2	3	4	5

## 1. HAALBAARHEID

### 1.4. Hoe belangrijk zijn deelaspekten?

Hoe belangrijk vond U de volgende deelaspekten bij Uw beoordelingen van de doelstellingen op haalbaarheid?

1 = onbelangrijk:

Dit deelaspekt heeft in mijn beoordeling van de doelstellingen geen rol gespeeld.

2 = weinig belangrijk:

Dit deelaspekt heeft in mijn beoordeling een bescheiden rol gespeeld.

3 = tamelijk belangrijk:

Dit deelaspekt heeft op mijn beoordeling wel invloed gehad, maar niet overheersend.

4 = belangrijk:

Dit deelaspekt heeft in mijn beoordeling behoorlijk zwaar meegeteld.

5 = zeer belangrijk:

Dit deelaspekt heeft bij mijn beoordeling een zeer belangrijke rol gespeeld.

*Toelichting*

betekenis van  
de cijfers

### DEELASPEKTEN VAN HAALBAARHEID:

(Zie voor de betekenis, de brochure: het nummer vóór elk deelaspect komt overeen met de paragraaf waarin dat deelaspect beschreven is)

2 2.1.	de taal	1	2	3	4	5
2 2 2	de leerlingen	1	2	3	4	5
2 2.3.	de leraren	1	2	3	4	5
2 2 4	de beschikbare middelen en didaktiek	1	2	3	4	5
2 2 5	de moeilijkheidsgraad van de doelstelling	1	2	3	4	5
2.2 6	overige factoren	1	2	3	4	5

op elke regel  
één cijfer om-  
cirkelen



*Bijlage 11.1. – Gemiddelde geschiktheidsscores per taal, schooltype en doelstelling in de tweede ronde*

	MAVO			HAVO			VWO		
	F <sup>1</sup>	D	E	F	D	E	F	D	E
1. Lichte lectuur lezen (b.v. geïllustreerde bladen, detectives, strips)	4.32	4.46	4.47	4.30	4.23	4.32	4.08	4.05	4.21
2. Literaire teksten lezen (b.v. een roman, verhalenbundel, toneelstuk, poëzie)	2.21	2.51	2.57	3.53	3.72	3.89	4.45	4.49	4.53
3. Korte informatieve teksten lezen (b.v. een zakenbrief of telegram, een gebruiks-aanwijzing of recept, een krantebericht).	4.13	4.36	4.37	4.34	4.39	4.37	4.34	4.36	4.37
4. Een artikel of boek lezen van beschou-wende aard (b.v. een opinierend dag-of weekbladartikel, een wetenschappe-lijke of populair-wetenschappelijke uiteenzetting).	1.95	2.36	2.49	3.42	3.69	3.78	4.45	4.56	4.62
5. Een persoonlijke brief schrijven aan kennissen, familie, vrienden.	3.21	3.56	3.84	3.74	3.97	4.13	4.00	4.18	4.26
6. Een korte zakelijke brief schrijven (b.v. in verband met vakantie: een plaats op een camping reserveren, inlichtingen vragen over hotelakkommodatie e.d.).	3.50	3.85	3.95	3.97	4.10	4.16	4.13	4.10	4.26
7. In verband met het werk een korte zake-lijke brief schrijven (b.v. de ontvangst van goederen bevestigen, ruimte reserveren voor een tentoonstelling, een telegram of telexbericht opstellen, een formulier invullen)	2.16	2.61	2.82	2.74	2.95	3.08	2.87	3.00	3.18
8. Een verslag, artikel, samenvatting, een discussiestuk voor een vergadering, een tekst voor een lezing schrijven	1.16	1.31	1.63	2.03	2.34	2.58	2.82	3.11	3.29
9. Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (b.v. als toerist de weg vragen of wijzen, een maaltijd bestellen, boodschappen doen)	4.39	4.56	4.64	4.47	4.41	4.44	4.47	4.36	4.41
10. Met vrienden of kennissen in kleine kring een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen (b.v. hobby's, reizen, vakantie, het weer).	3.79	4.18	4.36	4.13	4.28	4.44	4.32	4.39	4.51
11. In functies als b.v. lokettiste, ober, kondukteur, caissière, mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen waarbij het gesprek niet verder gaat dan uitwisseling van betreffende gestandaardiseerde, routinematige formuleringen.	3.00	3.26	3.56	3.05	3.21	3.51	2.97	3.08	3.41
12. Klanten of zakenrelaties, buitenlandse collega's of bezoekers te woord staan.	2.13	2.64	3.03	3.05	3.36	3.69	3.47	3.64	3.97

		MAVO			HAVO			VWO		
		F <sup>1</sup>	D	E	F	D	E	F	D	E
13	Telefonisch een zakelijke inlichting geven of vragen.	2.95	3.51	3.67	3.50	3.77	4.00	3.74	3.90	4.13
14.	Deelnemen aan een gesprek over kwesties van b.v. maatschappelijke, politieke of wetenschappelijke aard	1.63	2.05	2.39	3.03	3.39	3.61	3.68	4.15	4.23
15.	Aktief (dus niet alleen als toehoorder) deelnemen aan een vergadering over algemene onderwerpen.	1.47	1.82	2.41	2.28	2.79	3.21	3.00	3.56	3.85
16.	Een film of t.v.-programma volgen.	2.55	3.67	3.82	3.32	4.10	4.23	3.84	4.28	4.44
17	Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt (b.v. liedjes, het nieuws, commentaren)	2.79	3.41	3.67	3.58	4.00	4.26	4.08	4.39	4.44
18.	Een lezing of toespraak volgen.	1.58	2.08	2.67	2.79	3.33	3.64	3.71	4.21	4.36

1) F = Frans, D = Duits, E = Engels

*Bylage 11.2 – Gemiddelde geschiktheidsbeoordelingen voor taal x doelstellingen in de tweede ronde*

	Frans	Duits	Engels
1 Ichte lektuur lezen (b v geïllustreerde bladen, detectives, strips)	4 23	4 25	4 33
2 Literaire teksten lezen (b v een roman, verhalenbundel, toneelstuk, poëzie)	3 39	3 57	3 67
3 Korte informatieve teksten lezen (b v een zakenbrief of telegram, een gebruiksaanwijzing of recept, een krantebericht)	4 27	4 37	4 37
4 Een artikel of boek lezen van beschouwende aard (b v een opinierend dag- of weekbladartikel, een wetenschappelijke of populair-wetenschappelijke uiteenzetting)	3 28	3 54	3 63
5 Een persoonlijke brief schrijven aan kennissen, familie, vrienden	3 65	3 91	4 08
6 Een korte zakelijke brief schrijven (b v in verband met vakantie een plaats op een camping reserveren, inlichtingen vragen over hotelakkommodatie e d )	3 87	4 02	4 12
7 In verband met het werk een korte zakelijke brief schrijven (b v de ontvangst van goederen bevestigen, ruimte reserveren voor een tentoonstelling, een telegram of telexbericht opstellen, een formulier invullen)	2 59	2 85	3 03
8 Een verslag, artikel, samenvatting, een discussiestuk voor een vergadering, een tekst voor een lezing schrijven	2 00	2 24	2 50
9 Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen (b v als toerist de weg vragen of wijzen, een maaltijd bestellen, boodschappen doen)	4 45	4 44	4 50
10 Met vrienden of kennissen in kleine kring een gesprek voeren over vertrouwde onderwerpen (b v hobby's, reizen vakantie, het weer)	4 08	4 28	4 44
11 In functies als b v lokettiste, ober, kondukteur, caissiere, mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen waarbij het gesprek niet verder gaat dan uitwisseling van betreffende gestandaardiseerde, routinematige formuleringen	3 01	3 18	3 50
12 Klanten of zakenrelaties, buitenlandse collega's of bezoekers te woord staan	2 89	3 21	3 56
13 Telefonisch een zakelijke inlichting geven of vragen	3 39	3 73	3 93



	Frans	Duits	Engels
14. Deelnemen aan een gesprek over kwesties van b.v. maatschappelijke, politieke of wetenschappelijke aard.	2.78	3.20	3.41
15. Aktief (dus niet alleen als toehoorder) deelnemen aan een vergadering over algemene onderwerpen.	2.25	2.73	3 15
16. Een film of t.v.-programma volgen.	3.24	4.02	4.16
17. Luisteren naar een radioprogramma waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt (b v. liedjes, het nieuws, commentaren).	3.48	3.93	4 12
18. Een lezing of toespraak volgen.	2.69	3.21	3.56

*Bijlage 12.1. – Overzicht van de indeling van 'overwegend neutrale' beoordelingen uit tabel 12.1., volgens de criteria in de samenvatting voor panelleden<sup>1,3</sup>*

	DOELSTELLINGEN												
	1	2	3	4	7	9	10	12	13	14	17	18	
Haalbaarheid													
DM <sup>2</sup>								?					
DH										+			
EM								?				—	
Motiveringsmogelijkheden voor leerlingen													
FH									+				
DM									+				
Motiverend voor docenten													
FV								?					
DH								+					
Behoeften (omvang)													
FH						+							
FV		?		—								—	
DM							?						
DH			+										
DV				?									
EH										?			
Behoeften (frekwentie)													
FH	?		—			—							
FV			?			—							
DM	—		—			—							
DH			+		—	—							
DV			+		?	—							
EM	?		?			—					?		
EH			+			—							
EV		+				?							
Toetsbaarheid													
FH		+											
DH		+											
EH		+											

- 1) Bij niet opgenomen doelstellingen, beoordelingscriteria en taal-schooltypekombinaties komen 'overwegend neutrale' beoordelingen niet voor in tabel 12.1
- 2) F = Frans, D = Duits, E = Engels, M = Mavo, H = Havo en V = vwo
- 3) De symbolen waren in de samenvatting voor panelleden als volgt gedefinieerd
  - + betekent meer dan 60 procent van de panelleden heeft een gunstige beoordeling gegeven, of het percentage gunstige beoordelingen is minstens drie keer zo hoog als het percentage ongunstige,
  - betekent meer dan 60 procent van de panelleden heeft een ongunstige beoordeling gegeven, of het percentage ongunstige beoordelingen is minstens drie keer zo hoog als het percentage gunstige,
  - ° betekent de doelstelling is niet overwegend gunstig of ongunstig beoordeeld. Die situatie doet zich voor als de percentages gunstige en ongunstige beoordelingen elkaar niet veel ontlopen of als veel panelleden de middelste antwoordcategorie hebben gekozen

HET VOORLOPIGE PAKKET VAN DOELSTELLINGEN

Dit zijn de doelstellingen die in de tweede ronde van het onderzoek door het panel overwegend geschikt zijn gevonden als einddoelstellingen voor Mavo-leerlingen met Frans in hun examnpakket

- 9 Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen in het Frans (b.v. als toerist de weg vragen of wijzen een maaltijd bestellen, boodschappen doen)
- 1 Lichte lectuur lezen in het Frans (b.v. geïllustreerde bladen, relectives, strips)
- 4 Korte informatieve teksten lezen in het Frans (b.v. een zakenbrief of telegram, een gebruiksaanwijzing of recept, een krantenbericht)
- 10 Met vrienden of kennissen in kleine kring een gesprek voeren in het Frans over vertrouwde onderwerpen (b.v. hobby's, reizen, vakantie, het weer)
- 6 Een korte zakelijke brief schrijven in het Frans (b.v. in verband met vakantie een plaats op een camping reserveren, inlichtingen vragen over hotelakkommodatie, d.d.)

## UW MENING OVER HET VOORLOPIGE PAKKET

Voor we toekomen aan de vraag of U het voorlopige pakket al dan niet acceptabel vindt voor leerlingen van dit schooltype met deze taal als examenvak (zie hierboven), willen we U vragen het nog eens kritisch te bekijken op een aantal aspecten die ook in de vorige ronde bij de beoordeling van de doelstellingen afzonderlijk aan de orde zijn geweest

Wat vindt U van dit pakket (zie de pagina hiernaast), gezien in het licht van de beoordelingscriteria uit de vorige ronde?

Toelichting

## 1 Haalbaarheid

	totaal ontoereikend	-1-
	ontoereikend	-2-
De beschikbare tijd is voor dit pakket	net toereikend	-3-
	ruim toereikend	-4-
	meer dan toereikend	-5-

één cijfer omcirkelen

## 2 Mogelijkheden om leerlingen te motiveren

	erg klein	-1-
De mogelijkheden die dit pakket biedt	tamelijk klein	-2-
om leerlingen te motiveren zijn	matig	-3-
	tamelijk groot	-4-
	erg groot	-5-

één cijfer omcirkelen

## 3 Motiverend voor docenten

	sterk demotiverend	-1-
	matig demotiverend	-2-
Voor docenten is dit pakket	noch motiverend, noch demotiverend	-3-
	matig motiverend	-4-
	sterk motiverend	-5-

één cijfer omcirkelen

## 4 Behoeften aan talenkennis

	erg slecht	-1-
De aansluiting van dit pakket bij	slecht	-2-
wat deze leerlingen later nodig	matig	-3-
hebben is	redelijk goed	-4-
	uitstekend	-5-

één cijfer omcirkelen

## 5 Algemene-vorzingsmogelijkheden

Toelichting

	zeer klein	-1-
De mogelijkheden die dit pakket biedt	tamelijk klein	-2-
om de algemene vorming van deze leerlingen te bevorderen zijn	matig	-3-
	tamelijk groot	-4-
	zeer groot	-5-

één cijfer omcirkelen

## 6 Konsistentie met het algemene karakter van het avo

	zeer strijdig	-1-
Dit pakket is met het algemene	strijdig	-2-
karakter van het avo	tamelijk strijdig	-3-
	enigszins strijdig	-4-
	niet strijdig	-5-

één cijfer omcirkelen

## 7 Negatieve onderwijskundige invloeden

	erg klein	-1-
De kans dat dit pakket tot ongewenst	tamelijk klein	-2-
"oneigenlijke" uitkomsten leidt, is	niet klein, niet groot	-3-
	tamelijk groot	-4-
	zeer groot	-5-

één cijfer omcirkelen

## 8 Positieve taalverwervingscijenschappen

	erg gering	-1-
De gunstige invloed die dit pakket	tamelijk gering	-2-
heeft op de vererving, instandhouding	matig	-3-
of uitbreiding van de algemene kennis	sterk	-4-
van deze taal is	zeer sterk	-5-

één cijfer omcirkelen

## 9 Toetsbaarheid

	volstrekt onvoldoende	-1-
Het aantal toetsbare elementen in	onvoldoende	-2-
dit pakket is	niet onvoldoende, niet voldoende	-3-
	voldoende	-4-
	ruim voldoende	-5-

één cijfer omcirkelen

10

Hierna, in vraag 12, moet U beslissen of U het voorlopige pakket acceptabel vindt.  
In de vragen 1 tot en met 9 is al een aantal overwegingen genoemd die bij zo'n beslissing een rol kunnen spelen.

Misschien zijn er nog andere overwegingen die U zelf van belang vindt voor zo'n beslissing.  
Als er voor U andere overwegingen zijn die bij zo'n beslissing een rol spelen, wilt U die dan hieronder aangeven?

Als er voor U geen andere overwegingen een rol spelen bij Uw beslissing om het voorlopige pakket wel of niet te accepteren, kunt U deze vraag overslaan en doorgaan op de volgende pagina.

Toelichting

Eerste overweging.

overweging(en) invullen

Eventueel: tweede overweging.

Eventueel derde overweging

- 11 Hoe belangrijk zijn voor U de overwegingen uit vraag 1 tot en met 10 bij Uw keuze voor of tegen het voorlopige pakket?
- 1 = onbelangrijk deze overweging speelt bij mijn keuze geen rol
- 2 = weinig belangrijk deze overweging speelt bij mijn keuze een bescheiden rol
- 3 = tamelijk belangrijk deze overweging speelt bij mijn keuze wel een rol, maar niet overheersend
- 4 = belangrijk deze overweging telt bij mijn keuze behoorlijk zwaar mee
- 5 = zeer belangrijk deze overweging speelt bij mijn beoordeling een zeer belangrijke rol

- haalbaarheid	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- mogelijkheden om leerlingen te motiveren	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- motiverend voor docenten	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- behoeften aan talenkennis	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- algemene vormingsmogelijkheden	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- consistentie met het algemene karakter van het avo	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- negatieve onderwijskundige invloeden	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- positieve taalverwervingseigenschappen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- toetsbaarheid	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- eerste overweging van vraag 10	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- tweede overweging van vraag 10	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- derde overweging van vraag 10	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-

Toelichting

betekenis van de cijfers

op elke regel één cijfer omcirkelen

alleen een cijfer omcirkelen als U bij vraag 10 iets hebt ingevuld

- 12 Eindoordeel over het voorlopige pakket

U hebt nu het voorlopige pakket doelstellingen voor leerlingen van dit schooltype die deze taal als examenpak hebben, van alle kanten bekeken. Wat is Uw konklusie? Vindt U dit pakket acceptabel of niet?

Ja, ik vind het voorlopige pakket acceptabel	-1-
Nee, ik vind het voorlopige pakket niet acceptabel	-2-

één cijfer omcirkelen

Wilt U, als U het voorlopige pakket NIET acceptabel vindt, op de volgende pagina aangeven hoe het pakket volgens U samengesteld moet zijn? Daarna volgen dan nog twee vragen naar de redenen waarom U het voorlopige pakket wilt wijzigen

Als U het voorlopig pakket WEL acceptabel vindt, kunt U de volgende drie pagina's overslaan en doorgaan met de vragen over de volgende taal/schooltypekombinatie



U hebt in vraag 12 aangegeven dat U het voorlopige pakket einddoelstellingen niet acceptabel vindt voor leerlingen van dit schooltype die deze taal als examenvak hebben.

Wilt U hieronder aangeven welke doelstellingen volgens U deel moeten uitmaken van het pakket einddoelstellingen?

Bij elke doelstelling is aangegeven wat het panel in de tweede ronde vond van de geschiktheid van de doelstellingen voor leerlingen van dit schooltype die deze taal als examenvak hebben.

+ het panel vond deze doelstelling in de tweede ronde overwegend geschikt, deze doelstelling maakt deel uit van het voorlopige pakket.

? de meningen over de geschiktheid van deze doelstelling waren in de tweede ronde sterk verdeeld

- het panel vond deze doelstelling in de tweede ronde overwegend ongeschikt.

	mening panel	Lw mening wel in pakket	mening niet in pakket
9. Mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen in het Frans (b.v. als toerist de weg vragen of wijzen, een maaltijd bestellen, boodschappen doen).	+	-1-	-2-
1. Lichte lektuur lezen in het Frans (b.v. geïllustreerde bladen, detectives, strips).	+	-1-	-2-
3. Korte informatieve teksten lezen in het Frans (b.v. een zakenbrief of telegram, een gebruiksaanwijzing of recept, een krantenbericht).	+	-1-	-2-
10. Met vrienden of kennissen in kleine kring een gesprek voeren in het Frans over vertrouwde onderwerpen (b.v. hobby's, reizen, vakantie, het weer).	+	-1-	-2-
6. Een korte zakelijke brief schrijven in het Frans (b.v. in verband met vakantie een plaats op een camping reserveren, inlichtingen vragen over hotelakkommodatie e.d.)	+	-1-	-2-
13. Telefonisch een zakelijke inlichting geven of vragen in het Frans.	?	-1-	-2-
5. Een persoonlijke brief schrijven in het Frans aan kennissen, familie, vrienden.	?	-1-	-2-
17. Luisteren naar een radioprogramma in het Frans waarbij het begrijpen van de tekst een rol speelt (b.v. liedjes, het nieuws, commentaren).	?	-1-	-2-
16. Een film of t.v.-programma in het Frans volgen.	?	-1-	-2-
11. In functies als b.v. lokettiste, ober, kondukteur, caissière, mondeling een zakelijke inlichting geven of vragen in het Frans waarbij het gesprek niet verder gaat dan de uitwisseling van betrekkelijk gestandaardiseerde, routinematige formuleringen.	?	-1-	-2-
2. Literaire teksten lezen in het Frans (b.v. een roman, verhalenbundel, toneelstuk, poëzie).	-	-1-	-2-
12. In het Frans klanten of zakenrelaties, buitenlandse collega's of bezoekers te woord staan.	-	-1-	-2-
4. In het Frans een artikel of boek lezen van beschouwende aard (b.v. een opiniërend dag- of weekbladartikel, een wetenschappelijke of populair-wetenschappelijke uiteenzetting).	-	-1-	-2-
14. Deelnemen aan een gesprek in het Frans over kwesties van b.v. maatschappelijke, politieke of wetenschappelijke aard.	-	-1-	-2-
10. Een lezing of toespraak in het Frans volgen.	-	-1-	-2-
7. In verband met het werk een korte zakelijke brief schrijven in het Frans (b.v. de ontvangst van goederen bevestigen, ruimte reserveren voor een tentoonstelling, een telegram of telexbericht opstellen, een formulier invullen).	-	-1-	-2-
15. In het Frans actief (dus niet alleen als toehoorder) deelnemen aan een vergadering over algemene onderwerpen.	-	-1-	-2-
8. Een verslag, artikel, samenvatting, een discussiestuk voor een vergadering, een tekst voor een lezing schrijven in het Frans.	-	-1-	-2-

## FRANS MAVO

## Toelichting

betekenis codes onder  
"mening panel"

Op elke regel één cijfer  
omcirkelen

- 14 Wat zijn de verschillen tussen Uw eigen pakket en het voorlopige pakket? Het pakket dat U zelf in de vorige vraag hebt samengesteld, zal waarschijnlijk op een of meer van de genoemde punten - haalbaarheid etc - verschillen van het voorlopige pakket. Dat kan een verschil in positieve zin zijn, maar natuurlijk ook in negatieve zin. Een voorbeeld misschien is Uw eigen pakket wat minder motiverend voor docenten, maar wel veel haalbaarder dan het voorlopige pakket. Als U haalbaarheid erg belangrijk vindt, bent U misschien best bereid om op andere punten wat in te leveren.

Kortheidshalve noemen we hier alleen de trefwoorden waaronder de beoordelingscriteria opgenomen zijn in vraag 1 tot en met 9. Zie voor de betekenis zo nodig die vragen en de wegwijzer in de brochure.

Wat zijn de verschillen tussen Uw eigen pakket en het voorlopige pakket. Is de haalbaarheid etc. van Uw eigen pakket groter of kleiner dan die van het voorlopige pakket (hiernaast herkenbaar aan het + teken onder "mening panel") of is er geen verschil?

	kleiner	geen verschil	groter
- Haalbaarheid	-1-	-2-	-3-
- Mogelijkheden om leerlingen te motiveren	-1-	-2-	-3-
- Motiverend voor docenten	-1-	-2-	-3-
- Aansluiting bij behoeften aan talenkennis	-1-	-2-	-3-
- Algemene-vormingsmogelijkheden	-1-	-2-	-3-
- Konsistentie met het algemene karakter van het avo	-1-	-2-	-3-
- Negatieve onderwijskundige invloeden	-1-	-2-	-3-
- Positieve taalverwervings-eigenschappen	-1-	-2-	-3-
- Toetsbaarheid	-1-	-2-	-3-

#### Toelichting

Op elke regel één cijfel omcirkelen

Let op '  
kleiner = minder negatief

## 15 Hoe belangrijk waren de beoordelingscriteria?

Toelichting

Hoe belangrijk waren voor U de in de voorgaande vragen genoemde overwegingen en de overwegingen, die U zelf in vraag 10 genoemd hebt, bij het voorstellen van wijzigingen in het voorlopige pakket?

- 1 = onbelangrijk deze overweging speelde bij mijn wijzigingsvoorstellen geen rol
- 2 = weinig belangrijk deze overweging speelde bij mijn wijzigingsvoorstellen een bescheiden rol
- 3 = tamelijk belangrijk deze overweging speelde bij mijn wijzigingsvoorstellen wel een rol, maar niet overheersend
- 4 = belangrijk deze overweging telde mij mijn wijzigingsvoorstellen behoorlijk zwaar mee
- 5 = zeer belangrijk deze overweging speelde bij mijn wijzigingsvoorstellen een zeer belangrijke rol

- Haalbaarheid	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- Mogelijkheden om leerlingen te motiveren	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- Motiverend voor docenten	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- Behoeften aan talenkennis	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- Algemene vormingsmogelijkheden	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- Konsistentie met het algemene karakter van het avo	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- Negatieve onderwijskundige invloeden	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- Positieve taalverwervings-eigenschappen	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- Toetsbaarheid	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- Eerste overweging van vraag 10	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- Tweede overweging van vraag 10	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-
- Derde overweging van vraag 10	-1-	-2-	-3-	-4-	-5-

op elke regel één cijfer omcirkelen

Alleen een cijfer omcirkelen als U bij vraag 10 iets hebt ingevuld.

Dit was de laatste vraag over het pakket voor deze taal/schooltype combinatie.

Wilt U doorgaan op de volgende pagina?

*Bijlage 15.1. – Verdelingen van beoordelingen op criteria per voorlopig pakket in percentages<sup>1</sup>*

		BEOORDELINGSCRITERIUM								
	Ant- woord- katego- rie <sup>2)</sup>	Ha <sup>3)</sup>	MI	Md	Bh	Al	Ko	Ne	Po	To
<b>VOORLOPIG PAKKET:</b>										
Frans-mavo	1	3	—	3	3	3	—	24	—	—
	2	10	3	—	5	18	5	37	10	5
	3	55	21	21	8	39	3	34	26	5
	4	32	68	55	76	37	—	3	53	61
	5	—	8	21	8	3	92	3	11	29
Frans-havo	1	—	—	—	—	—	—	24	—	—
	2	18	—	—	—	—	—	47	—	—
	3	61	13	13	13	16	—	26	21	5
	4	21	76	55	71	79	5	3	74	74
	5	—	11	32	16	5	95	—	5	21
Frans-vwo	1	—	—	—	—	—	—	32	—	—
	2	55	5	3	—	—	—	34	—	3
	3	34	3	8	13	5	—	32	18	5
	4	11	58	32	47	55	5	—	55	58
	5	—	34	58	40	40	95	3	26	34
Duits-mavo	1	—	—	3	—	3	—	28	—	—
	2	—	3	—	3	13	—	33	5	3
	3	51	13	18	10	31	5	39	26	3
	4	49	77	56	74	51	—	—	56	64
	5	—	8	23	13	3	95	—	13	31
Duits-havo	1	—	—	—	—	—	—	28	—	—
	2	5	—	—	—	—	—	39	—	—
	3	61	3	10	8	13	—	33	10	3
	4	31	79	59	74	87	5	—	77	67
	5	3	18	31	18	—	95	—	13	31
Duits-vwo	1	3	—	—	—	—	—	36	—	—
	2	26	5	5	—	—	—	28	—	3
	3	49	—	15	13	5	—	31	10	5
	4	20	59	23	41	49	5	3	59	54
	5	3	36	56	46	46	95	3	31	38

		Ha	Ml	Md	Bh	Al	Ko	Ne	Po	To
Engels-mavo	1	3	—	—	—	—	—	26	—	—
	2	18	—	—	—	5	—	44	—	—
	3	46	3	18	3	15	—	26	13	5
	4	31	69	41	64	77	3	5	69	59
	5	3	28	41	33	3	97	—	18	36
Engels-havo	1	8	—	5	—	—	—	23	—	—
	2	31	—	—	—	—	—	36	—	—
	3	33	10	13	18	10	—	33	15	10
	4	26	59	38	51	72	3	3	67	56
	5	3	31	44	31	18	97	5	18	33
Engels-vwo	1	—	—	—	—	—	3	21	—	—
	2	18	3	—	—	—	—	38	—	3
	3	54	3	13	5	8	—	36	10	3
	4	23	59	36	51	64	3	5	56	59
	5	5	36	46	44	28	95	—	33	36

- 1) Tengevolge van afronding bedragen de totalen soms niet exact 100 procent, N = 38 voor pakketten Frans-mavo, -havo en -vwo, N = 39 voor de overige pakketten
- 2) Een hoge score betekent een positieve beoordeling, behalve bij het criterium negatieve onderwijskundige invloeden, waar het net omgekeerd is (lage score is positieve beoordeling)
- 3) De betekenis van de afkortingen luidt
  - Ha = haalbaarheid
  - Ml = motiveringsmogelijkheden voor leerlingen
  - Md = motiverend voor docenten
  - Bh = behoeften aan talenkennis
  - Al = algemene-vormingsmogelijkheden
  - Ko = consistentie met het algemeen karakter van het avo
  - Ne = negatieve onderwijskundige invloeden
  - Po = positieve taalverwervingseigenschappen
  - To = toetsbaarheid

*Bylage 15.2 – Verdelingen van oordelen over het belang van beoordelingscriteria bij de keuze voor of tegen pakketten, in percentages<sup>1</sup>*

		BEOORDELINGSCRITE RIUM								
	Ant- woord- katego- rie <sup>2)</sup>	Ha <sup>3)</sup>	Ml	Md	Bh	Al	Ko	Ne	Po	To
VOORLOPIG PAKKET										
Frans-mavo	1	—	3	5	—	—	3	5	—	8
	2	—	3	32	—	10	24	40	16	19
	3	10	10	40	16	45	45	26	13	32
	4	32	39	18	55	42	29	21	47	32
	5	58	45	5	29	3	—	8	24	8
Frans-havo	1	—	—	—	—	—	3	11	—	3
	2	—	—	27	—	8	22	41	13	24
	3	19	16	35	11	38	46	19	16	41
	4	38	49	30	54	46	27	22	43	27
	5	43	35	8	35	8	3	8	27	5
Frans-vwo	1	3	3	3	—	3	5	16	3	8
	2	5	—	22	—	5	27	35	13	22
	3	11	11	32	3	30	32	22	16	30
	4	27	54	24	61	38	30	19	41	35
	5	54	32	19	36	24	5	8	27	5
Duits-mavo	1	3	3	3	—	—	3	8	—	10
	2	—	3	24	3	11	29	37	13	16
	3	16	10	50	5	39	34	29	16	34
	4	29	45	18	58	45	34	21	42	34
	5	53	39	5	34	5	—	5	29	5
Duits-havo	1	—	—	—	—	—	3	13	—	5
	2	3	—	26	—	8	21	28	13	21
	3	15	15	42	5	36	46	31	18	32
	4	38	46	24	53	41	26	18	41	37
	5	44	39	8	42	15	5	10	28	5
Duits-vwo	1	3	3	3	—	3	5	16	5	8
	2	5	—	26	—	8	21	32	11	22
	3	16	10	26	8	32	42	26	13	35
	4	32	53	37	53	37	26	21	45	30
	5	45	34	8	39	21	5	5	26	5
Engels-mavo	1	—	3	3	—	—	3	10	—	5
	2	3	—	26	—	10	26	31	13	21
	3	13	15	44	10	41	41	33	18	34
	4	39	44	23	51	44	28	21	46	34
	5	46	39	5	39	5	3	5	23	5

**BEOORDELINGSCRITERIUM**

	Ant- woord- katego- rie <sup>2)</sup>	Ha <sup>1)</sup>	Ml	Md	Bh	Al	Ko	Ne	Po	To
<b>VOORLOPIG PAKKET.</b>										
Engels-havo	1	—	—	—	—	—	3	13	—	10
	2	3	—	26	—	10	23	31	10	15
	3	5	10	39	8	41	44	23	23	33
	4	46	51	26	59	41	28	23	49	33
	5	46	39	10	33	8	3	10	18	8
Engels-vwo	1	3	3	3	3	3	5	11	3	3
	2	3	—	24	—	8	21	34	8	19
	3	13	16	29	3	34	32	34	16	33
	4	34	53	32	58	45	39	16	50	36
	5	47	29	13	37	11	3	5	24	8

- 1) Tengevolge van afronding is het totaal percentage soms niet gelijk aan 100
- 2) Zie paragraaf 15.3 voor de betekenis van de antwoordmogelijkheden.
- 3) Zie bijlage 15.1. voor de betekenis van de afkortingen

*Bijlage 16.1. – Verdelingen van oordelen over de verschillen tussen eigen pakketten en voorlopige pakketten (aantallen)*

		BEOORDELINGSCRITERIUM								
	Antwoord- categorie 1)	Ha <sup>2)</sup>	MI	Md	Bh	Al	Ko	Ne	Po	To
<b>TAAL-SCHOOL- TYPE-KOMBINATIE</b>										
Frans-mavo	1	2	—	—	—	—	—	1	—	—
	2	6	6	7	1	4	7	8	3	9
	3	1	3	2	8	5	2	—	6	—
Frans-havo	1	3	2	2	—	1	1	3	—	—
	2	7	3	6	3	4	7	8	5	10
	3	2	7	4	9	7	4	1	7	2
Frans-vwo	1	2	1	1	—	—	—	—	—	—
	2	2	7	8	5	9	9	12	11	9
	3	8	4	3	7	3	3	—	1	3
Duits-mavo	1	4	—	—	—	—	—	—	—	—
	2	6	4	6	—	4	7	10	4	10
	3	—	6	4	9	6	3	—	6	—
Duits-havo	1	2	1	1	—	—	—	1	—	—
	2	5	4	5	2	4	5	5	4	6
	3	—	2	1	5	3	2	1	3	1
Duits-vwo	1	2	1	1	—	—	—	—	—	—
	2	3	8	9	3	10	9	11	10	9
	3	6	2	1	7	1	2	—	1	2
Engels-mavo	1	2	—	1	—	1	—	2	1	—
	2	1	7	6	2	5	6	6	5	7
	3	5	1	1	6	2	2	—	2	1
Engels-havo	1	3	1	2	—	3	—	3	—	—
	2	2	12	15	7	15	16	12	14	15
	3	13	5	1	11	—	2	3	4	3
Engels-vwo	1	2	—	—	—	—	—	—	1	—
	2	3	6	6	1	7	7	8	5	6
	3	3	2	2	7	1	1	—	2	2

- 1) De betekenis van de antwoordcategorieën is als volgt:  
 1 = haalbaarheid etc. van het eigen pakket is kleiner dan die van het voorlopig pakket  
 2 = geen verschil  
 3 = haalbaarheid etc. van het eigen pakket is groter dan die van het voorlopig pakket.
- 2) Zie bijlage 15.1 voor de betekenis van de afkortingen.





*Bylage 17.1 – Gemiddelden en standaarddeviaties over de beoordelingsitems voor de verschillende taken uit de eerste, tweede en derde ronde*

		eerste ronde		tweede ronde		derde ronde	
		$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd	$\bar{x}$	sd
<i>Eerste taak</i>							
onwerkbaar	— werkbaar	5.7	1.2	5.2	1.4	5.8	1.2
vervelend	— interessant	5.3	1.5	4.1	1.8	4.7	1.6
teoretisch	— praktisch	4.8	1.9	4.1	1.6	5.0	1.3
moeilijk	— makkelijk	3.1	1.6	2.8	1.4	3.5	1.2
geestdodend	— creatief	4.7	1.4	3.9	1.6	4.1	1.3
afstompend	— stimulerend	5.0	1.4	4.0	1.6	4.7	1.2
saaï	— boeiend	4.8	1.6	4.1	1.8	4.6	1.6
frustrerend	— bevredigend	4.4	1.4	3.7	1.5	4.4	1.3
verwarrend	— verhelderend	4.5	1.3	4.5	1.5	4.9	1.1
slaapverwekkend	— uitdagend	5.1	1.3	4.3	1.5	n.v.t.	
<i>Tweede taak</i>							
onwerkbaar	— werkbaar	5.3	1.3	5.0	1.6	n.v.t.	
vervelend	— interessant	5.2	1.5	4.7	1.5		
teoretisch	— praktisch	4.3	1.6	4.1	1.5		
moeilijk	— makkelijk	2.4	1.4	3.5	1.5		
geestdodend	— creatief	5.1	1.4	4.2	1.3		
afstompend	— stimulerend	5.0	1.3	4.6	1.3		
saaï	— boeiend	4.9	1.5	4.5	1.6		
frustrerend	— bevredigend	4.4	1.6	4.1	1.5		
verwarrend	— verhelderend	4.7	1.3	4.7	1.4		
slaapverwekkend	— uitdagend	5.2	1.3	4.3	1.4		
<i>Derde taak</i>							
onwerkbaar	— werkbaar	n.v.t.		5.7	1.2	n.v.t.	
vervelend	— interessant			4.7	1.2		
teoretisch	— praktisch			4.9	1.4		
moeilijk	— makkelijk			3.8	1.5		
geestdodend	— creatief			4.5	1.0		
afstompend	— stimulerend			4.6	1.0		
saaï	— boeiend			4.4	1.1		
frustrerend	— bevredigend			4.5	1.2		
verwarrend	— verhelderend			4.6	1.2		
slaapverwekkend	— uitdagend			4.6	1.2		

Resultaten faktoranalyse op de 10 SD-items (varimax-rotatie), 1e ronde

Item nr.	ladingen faktor 1	ladingen faktor 2
1	– 0.15100	0.79005
2	0.68442	– 0.49636
3	– 0.12964	0.51818
4	– 0.27943	– 0.25859
5	– 0.85371	0.17110
6	0.85086	– 0.22975
7	– 0.79952	0.37250
8	0.40182	– 0.66457
9	– 0.30311	0.64676
10	0.82343	– 0.28401

De items 5, 6, 7 en 10 laden  $\geq .50$  op faktor 1 en  $< .40$  op faktor 2. De items 1, 3 en 9 laden  $\geq .50$  op faktor 2 en  $< .40$  op faktor 1.

De betrouwbaarheid van de somscores van de items van faktor 1 en 2 die aan deze criteria voldoen, is:

somscore items faktor 1, 1e taak  $\alpha = .92$

somscore items faktor 1, 2e taak  $\alpha = .93$

somscore items faktor 2, 1e taak  $\alpha = .69$

somscore items faktor 2, 2e taak  $\alpha = .74$

Gezien de geringe betrouwbaarheid van de somscores van de items bij faktor 2 die aan de selectiecriteria voldoen, de instabiliteit van  $\alpha$ , het geringe aantal items en de hoge korrelaties met de somscores van de items uit faktor 1, wordt faktor 2 in de rapportage buiten beschouwing gelaten.

Resultaten faktoranalyse op de 10 SD-items (varimax rotatie), 2e ronde

Item nr.	ladingen faktor 1	ladingen faktor 2
1	– 0.19011	0.73047
2	0.74298	– 0.43831
3	– 0.17736	0.47852
4	– 0.07967	– 0.54804
5	– 0.73233	0.11279
6	0.85958	– 0.09604
7	– 0.88931	0.09233
8	0.59064	– 0.52622
9	– 0.44572	0.49001
10	0.79014	– 0.15134

ladingen			
item nr.	faktor 1	faktor 2	faktor 3
1	0.12623	0.84636	0.29763
2	- 0.85011	0.01107	0.01004
3	0.55361	0.23429	0.07601
4	0.22003	- 0.81595	0.30377
5	0.81745	- 0.13028	0.10201
6	- 0.76964	0.35452	- 0.27022
7	0.85923	- 0.11966	0.25436
8	- 0.73608	- 0.07942	- 0.38662
9	0.16078	0.01121	0.95461

In tegenstelling tot de voorgaande rondes resulteren nu drie factoren uit de faktoranalyse volgens het criterium eigenwaarde van de faktor  $> 1$ . De items 2, 3, 5, 6, 7 en 8 laden  $\geq .50$  op faktor 1 en  $< .40$  op de beide andere factoren. Volgens dezelfde criteria wordt faktor 2 voornamelijk vertegenwoordigd door items 1 en 4, faktor 3 door item nr. 9. De faktorstructuur wijkt af van die in de voorgaande rondes. In hoeverre hier het wegvallen van één item aan heeft bijgedragen is niet duidelijk.

De betrouwbaarheid van de somscores van de items van faktor 1 en 2 die aan deze criteria voldoen is:

somscores items faktor 1	$\alpha = .93$
somscores items faktor 2	$\alpha = .78$

Gezien de geringere betrouwbaarheid van de somscores van de items bij faktor 2, het geringe aantal items van faktor 2 en 3 dat aan de selectiecriteria voldoet, en de korrelatie tussen faktor 2 en 3 en faktor 1, laten we faktor 2 en 3 buiten beschouwing.

#### NOOT BIJ BIJLAGE 17.2.

- 1) Alle analyses zijn uitgevoerd met het SPSS-programma PA-2



Theo Buis werd geboren op 12 november 1946 te Dongen. In 1964 behaalde hij het einddiploma HBS-B aan het St. Jacobuscollege te Enschede en begon hij zijn studie Psychologie aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. In 1968 behaalde hij daar zijn kandidaats- en in 1974 zijn doctoraal examen (cum laude), met als hoofdrichting Ontwikkelingspsychologie. Van 1975 tot 1979 was hij werkzaam aan de vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de Katholieke Universiteit te Nijmegen, bij SVO-project 0270 en 0360 'Stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs'. Sinds 1980 is hij verbonden aan het Instituut voor Toegepaste Sociologie te Nijmegen, afdeling Onderwijsresearch.

Maria Oud- de Glas werd op 22 februari 1942 geboren in Raamsdonk. In 1961 behaalde zij het einddiploma gymnasium-Alpha aan het Dr. Mollerlyceum in Waalwijk en begon zij haar studie Franse taal en letterkunde aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. In 1967 behaalde zij daar het doctoraalexamen. Van 1967 tot 1973 werkte zij als docente Frans op verschillende scholen voor voortgezet onderwijs. Vanaf 1972 studeerde zij Algemene Taalwetenschap aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen, waar zij in 1974 cum laude het doctoraalexamen aflegde. Sinds 1974 werkt zij bij de afdeling Onderwijsresearch van het Instituut voor Toegepaste Sociologie te Nijmegen.



## STELLINGEN

Th.J.M.N. Buis

1. Voor doelstellingenonderzoek waarin de vraag naar geschikte doelstellingen voor een vak of opleiding als keuzeprobleem centraal staat, is de Delphi-techniek een aanbevelenswaardige onderzoeksmethode.  
(Dit proefschrift).
2. Het is mogelijk in een panel van talendocenten en andere deskundigen op het gebied van het vreemde-talenonderwijs (vto), een aanzienlijke mate van overeenstemming te bereiken over de keuze van geschikte taalgebruiksdoelen voor het vto in het avo en vwo.  
(Dit proefschrift).
3. De uitspraak 'Leerkrachten plannen hun onderwijs niet aan de hand van doelstellingen, relateren hun uitvoeringsgedrag niet aan (impliciete) doelen', gaat geheel voorbij aan de doelgerichtheid van menselijk gedrag.  
(B.P.M. Creemers, W Th J G Houben, Het nut van empirisch doelstellingenonderzoek. In: RION-Bulletin nr. 9. Haren 1982, p. 18).
4. De opvatting dat een 'Policy Delphi' 'is a tool for the analysis of policy issues and not a mechanism for making a decision', impliceert in het geval van doelstellingenonderzoek dat de resultaten niet als eindprodukt beschouwd moeten worden, maar als een uitgangspunt bij (verdere) besluitvormingsprocessen over de vaststelling van onderwijsdoelstellingen.  
(M. Turoff, The Policy Delphi. In: H.A. Linstone & M. Turoff, *The Delphi Method. Techniques and applications*. Reading, Ma. 1975, p. 84).
5. Een streven naar verhoging van de beleidsrelevantie van sociaal-wetenschappelijk onderzoek vereist een beter inzicht in de vraag wat precies onder gebruik van sociaal-wetenschappelijk onderzoek moet worden verstaan en hoe zo'n gebruik moet worden vastgesteld.  
(J.M. Hutjes, Beleidsonderzoek in de jaren '80: een poging tot balans, uitgaande van het maatschappelijk rendement van het toegepast sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Paper Sociologendagen 1984. ITS Nymegen 1984, p. 13)
6. De optie 'niets doen' wordt in politieke beslissingssituaties, ook ten aanzien van het onderwijsbeleid, menigmaal ten onrechte als zeer aantrekkelijk beschouwd



- 7 Het imago van vooruitgang dat personal computers oproepen staat in schril contrast met het gebruiksgemak van veel software
- 8 De papierindustrie heeft niets te vrezen van 'paperless offices'
- 9 Door de machteloosheid van het Europees Parlement ondermijnen Europese verkiezingen het geloof van stemgerechtigden in de effectiviteit van hun stemgedrag
- 10 Stimulering van de gestage groei van het aantal mensen dat vrijwillig in deeltijd werkt, verdient de voorkeur boven radicale invoering van drastische vormen van algemene arbeidstijdverkortung

Stellingen behorend bij

Th J M N Buis, M M B Oud-de Glas, *De keuze van taalgebruiksdoelen voor het vreemde-talenonderwijs* Verslag van een Delphi-onderzoek Nijmegen 1984

## STELLINGEN

M.M.B. Oud-de Glas

1. Er zijn meer selectiecriteria van belang voor de keuze van onderwijsdoelstellingen dan didaktische wenselijkheid, actuele geldigheid en theoretische bereikbaarheid  
(Dit proefschrift. Vgl. F. de Corte, *Inventariseren van actueel geldende leerdoelen. Ontwikkeling van een empirische methode*. Leuven 1975).
2. Hymes' uitspraak: 'The current interest in sociolinguistics (...) is prompted more by practical and theoretical needs, perhaps, than by accomplishment', is in het bijzonder van toepassing op het door hem geïntroduceerde begrip 'communicative competence'  
(Dit proefschrift. Vgl. D. Hymes, Models of the interaction of language and social life. In: J.J. Gumperz, D. Hymes (eds), *Directions in sociolinguistics*. New York 1972, p. 52)
3. Een vergelijking tussen woordenlijsten, gebaseerd op ervaringskennis (zoals die in Van Ek 1975) en woordenlijsten, gebaseerd op frequentietellingen is alleen zinvol wanneer in beide gevallen van dezelfde taalgebruikssituaties is uitgegaan.  
(J. van Ek, The threshold level. Strasbourg 1975. Vgl. A.G. Sciarone, *Woordjes leren in het vreemde-talenonderwijs*. Muiderberg 1979, p. 36).
4. De meest frequente taalelementen uit het doorsnee taalgebruik van de native speaker zijn niet noodzakelijkerwijs het nuttigst voor degene die een vreemde taal leert.  
(Vgl. A.G. Sciarone, op. cit.).
5. De bevinding dat op lhno-scholen aanzienlijk minder vreemde-talenonderwijs wordt gegeven dan op lts'en, is moeilijk te rijmen met de veronderstelde grotere talenaanleg van meisjes.  
(J.F.M. Claessen, A.M. van Galen, M.M.B. Oud-de Glas, *De behoeften aan moderne vreemde talen. Een onderzoek onder leerlingen, oud-leerlingen en scholen*. Nijmegen 1978, p. 307. Vgl. ook L.H. Ekstrand, Sex differences in second language learning? Empirical studies and a discussion of related findings. *International Review of Applied Psychology*, 1980, 29, pp. 205-259).
6. De uitspraak van Harald Gutschow: '(Palmer, Hornby, French, dazu Gurrey und Morris) erreichten es, Englisch als Verkehrs- und Zweitsprache in weiten

Teilen der Welt durchzusetzen', getuigt van een wereldvreemde kijk op de mogelijke invloed van de toegepaste taalkunde.

(H. Gutschow, *Kommunikativer Unterricht: Alter Wein in neuen Schlauchen*. In: F.J. Zapp et al. (eds.), *Kommunikation in Europa*. Frankfurt a.M., Diesterweg 1971, p. 63).

7. De stelling van Belle van Zuylen over het leren van vreemde talen: 'Quand on ne sait de langue vivante que la sienne, on est trop de son pays; quand on ne sait que les langues vivantes on est trop de son temps', wordt ook nu nog te weinig ter harte genomen.  
(Isabelle de Charrière Belle de Zuylen, *Oeuvres complètes*, vol. 9. Amsterdam 1981, p. 549).
8. Als het juist is dat de maatschappelijke waardering voor een vakgebied daalt met het stijgen van het aantal vrouwen dat daarin werkzaam is, vormt de toename van het aantal vrouwelijke docenten Frans een bedreiging voor de positie van het Frans in het voortgezet onderwijs.  
(Vgl. E. Sullerot, *De vrouwenarbeid in onze tijd*. Bussum 1969, p. 107-108, en J.J. Siegers, Beroepssegregatie en sociale ongelijkheid tussen mannen en vrouwen op de Nederlandse arbeidsmarkt. *Sociale Wetenschappen*, 1980, 24, pp. 281-292).
9. Om iedere leerling van het voortgezet onderwijs een beroepsopleiding te kunnen garanderen, moet het moment van studie- en beroepskeuze ook bij een verdere integratie van het voortgezet onderwijs ruimschoots voor het einde van de leerplichtige leeftijd worden geplaatst.  
(Vgl. CBS, *Statistisch zakboek 1983*. 's Gravenhage 1983, p. 93).
10. Onderwijsonderzoek heeft te zelden betrekking op de inhoud van het onderwijs.

Stellingen behorend bij:

I h. J. M. N. Buis, M. M. B. Oud-de Glas, *De keuze van taalgebruiksdoelen voor het vreemde-talenonderwijs. Verslag van een Delphi-onderzoek*. Nijmegen 1984.



ISBN 90 6370 412 7